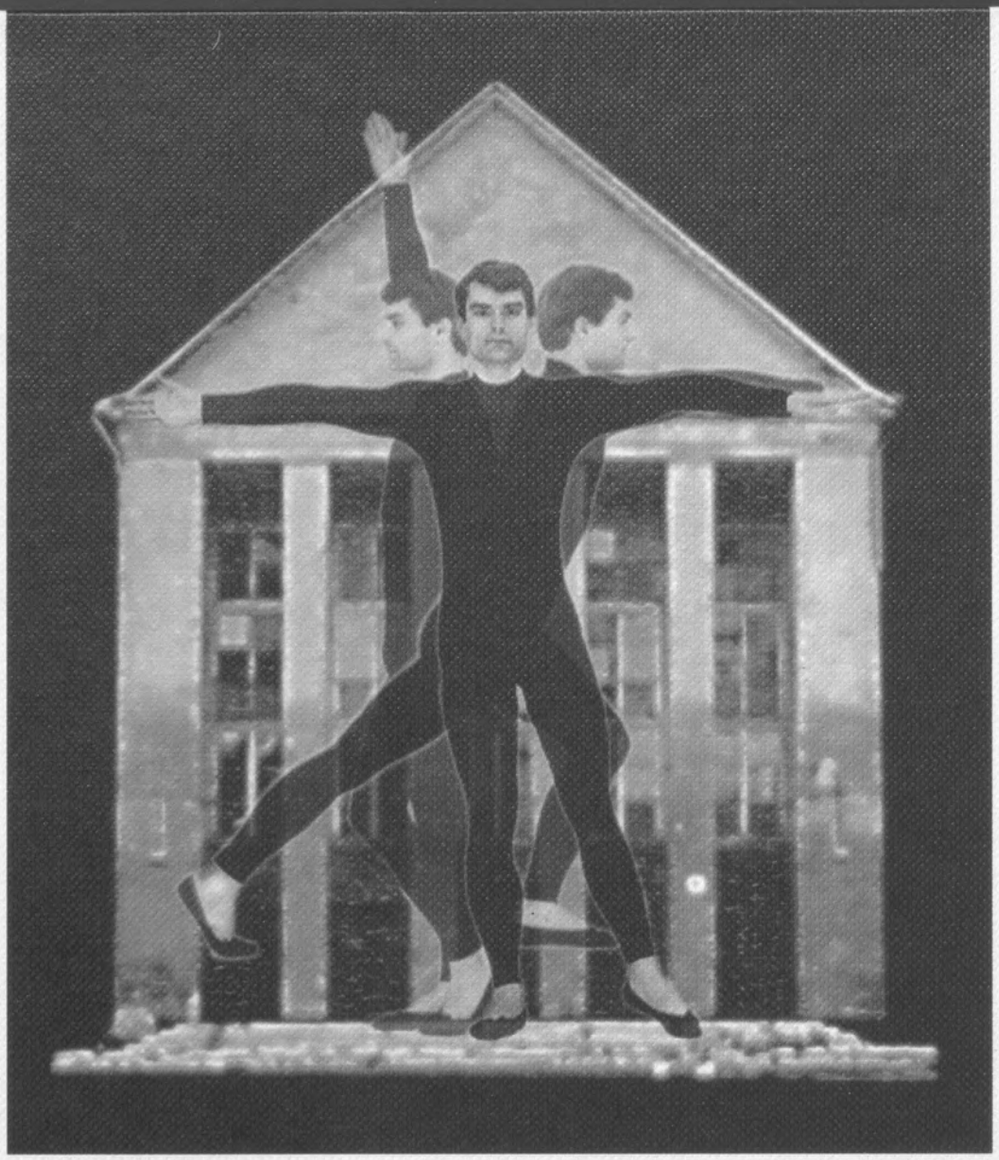
STUDIEN UND DOKUMENTE ZUR TANZWISSENSCHAFT 2



Joachim Gobbert

Zur Methode Jaques-Dalcroze
Die Rhythmische Gymnastik als musikpädagogisches System

Wege und Möglichkeiten der plastischen Darstellung von Musik durch den menschlichen Körper

Deutsches Tanzarchiv Köln

PETER LANG
EUROPÄISCHER VERLAG DER WISSENSCHAFTEN

STUDIEN UND DOKUMENTE ZUR TANZWISSENSCHAFT

Herausgeber:
Deutsches Tanzarchiv Köln

Band 2

PETER LANG
Frankfurt am Main · Berlin · Bern · New York · Paris · Wien

Joachim Gobbert

Zur Methode Jaques-Dalcroze
Die Rhythmische Gymnastik als musikpädagogisches System

Wege und Möglichkeiten der plastischen Darstellung von Musik durch den menschlichen Körper

PETER LANG
Europäischer Verlag der Wissenschaften

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Gobbert, Joachim:

Zur Methode Jaques-Dalcroze : die rhythmische Gymnastik als musikpädagogisches System ; Wege und Möglichkeiten der plastischen Darstellung von Musik durch den menschlichen Körper / Joachim Gobbert. - Frankfurt am Main ; Berlin ; Bern ; New York ; Paris ; Wien : Lang, 1998
(Studien und Dokumente zur Tanzwissenschaft ; Bd. 2)
Zugl.: Frankfurt (Main), Univ., Diss., 1995
ISBN 3-631-32527-4

Titelbild: Fotomontage von Michael Mauch,
Fotografien von Dr. Jürgen Flad.

D 30
ISSN 1432-3354
ISBN 3-631-32527-4

© Peter Lang GmbH
Europäischer Verlag der Wissenschaften
Frankfurt am Main 1998
Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany 1 2 3 4 6 7

Zum Geleit

Obwohl Dalcroze schon 1906 mit der Veröffentlichung seine umfangreichen Werkes begann, haben seine Schüler und Enkelschüler nur in den seltensten Fällen seine schriftlich fixierte Methode ihrem Unterricht zugrunde gelegt, ja, sie haben sie oft nicht einmal gekannt. Diese Situation hat sich nach dem 2. Weltkrieg grundlegend geändert, als auf allen Gebieten von Kultur und Wissenschaft intensive Forschungsarbeit einsetzte. Von dieser Strömung profitierte auch die Rhythmik in dem z. B. der Schulmusiker Joachim Gobbert ein Quellenstudium der »Methode Jaques-Dalcroze« begann und sich gleichzeitig die Aufgabe stellte, die Rhythmik in den Musikunterricht an Gymnasien einzubeziehen.

Diese Studien wurden inzwischen abgeschlossen und fanden ihren Niederschlag in der vorliegenden Dissertation. Ihre Publikation ist außerordentlich begrüßenswert und läßt auf ihre Wirkung als Wegbereiter für die Einbeziehung von Rhythmik und Tanz in den Unterricht an Allgemeinbildenden Schulen hoffen. Und da die Rhythmik ihrer Natur nach weder vom Tanz noch von der Gebärde, weder von der gebundenen Sprache in der Lyrik noch von den Darstellenden Künsten getrennt werden kann, käme einiges in Gang, was der Begründer der Deutschen Akademie des Tanzes, Kurt Peters mit seiner Frau Gisela angestrebt hat.

Es ist Herrn Gobbert gelungen, Dalcrozes Werk von manchen Irrungen und Wirrungen seiner Schüler(innen) zu befreien. Mit seiner Dissertation sprengt er aber auch zugleich den deutschsprachigen Rahmen seiner Arbeit. Es wäre daher sinnvoll, schon jetzt zu überlegen, ob im nunmehr sich formierenden Europa diese Dissertation auch in englischer und französischer Sprache erscheinen sollte, an Fürsprechern dürfte es nicht fehlen!

Karl Lorenz
Ehrenvorsitzender des Bundesverbandes Rhythmische Erziehung e.V. Membre d'honneur dans la Fédération Internationale des Enseignants de Rythmique Genève.

Danksagung

Allen denen, die durch ihre wertvolle Hilfe zum Gelingen dieses Werkes beigetragen haben möchte ich meinen Dank aussprechen.

Vor allem dem Nestor der deutschen Rhythmik, Herrn Karl Lorenz, der von Anfang an mein Vorhaben unterstützte, dem ich wichtige Hinweise bezüglich unzugänglicher Literatur und Quellen und darüberhinaus so manchen guten Ratschlag verdanke. Ferner dem Institut Jaques-Dalcroze in Genf, den Dolmetschern Heinz Schnarr und Wolfgang Voigt, Herrn Norbert Liebsch für seine tatkräftige Hilfe auf Reisen und bei der Vorbereitung des Videofilms, allen denen, die durch ihre Mitwirkung die Herstellung des Video ermöglicht haben und in diesem Zusammenhang Frau Brita Glathe, die half, als durch die Absage einiger Mitwirkender das Projekt gefährdet war, der Stiftung Pro Helvetia, die zwei einwöchige Studienaufenthalte in Genf finanzierte, Herrn Dr. Jürgen Flad und Herrn Michael Spindler für die Herstellung der Fotos und allen anderen Personen, die mich bei meinem Vorhaben unterstützt haben.

Inhalt

Vorwort 14

A

Die Jahrhundertwende – Aspekte einer Epoche

1. Das politische, gesellschaftliche und kulturelle Umfeld 17
2. Biographisches zu Jaques-Dalcroze 25
3. Versuch einer Einschätzung der Persönlichkeit von Jaques-Dalcroze 29
4. Ideen, Ideologien, Utopien 33
5. Die Methode und die Ausbildung in Hellerau 41
6. Jaques-Dalcroze über die Begriffe Rhythmus und Rhythmik 45

B

Die Darstellung der Rhythmischen Gymnastik bzw. Rhythmik auf der Grundlage der beiden Editionen von 1906 und 1916/17

7. Die erste Edition der Methode 49
7.1 Das Vorwort 50
7.2 Allgemeine Erläuterungen 52
7.3 Übersicht über die wichtigsten Inhalte aus den Lektionen I bis XVI 53
7.4 LEKTION XVIII 54
8. Die zweite Edition der Methode Jaques-Dalcroze von 1916/17 · »Die Rhythmik I, II« 59
8.1 Vorbemerkungen – anstelle eines aktuellen Vorworts 59
8.2 Die Gliederung der Bände I und II »Die Rhythmik« (Grobgliederung) 62
8.3 Das Vorwort 63
8.3.1 Die Figurinen 66
8.3.2 Anmerkung für den Leser 66
8.3.3 Literaturhinweis 66
8.4 Allgemeines und Grundsätzliches (»Vorkapitel«) 67
8.4.1 Improvisation (Die Lehrerimprovisation) 67
8.4.2 Körpertechnik (Körperbildung) 67
8.4.3 Erklärung und Einführung neuer Notenwerte bzw. eines neuen Notenpunktierungssystems 68
8.4.4 Die Notierung des Unterrichtsstoffes 69
8.4.5 Verhalten beim körperlichen Ausführen und Hören eines Rhythmus 69
9. Die Darstellung der musikalischen Inhalte der Handbücher 71
9.1 Die plastische Darstellung von Takt und Metrum 72

9.1.1 Die plastische Darstellung des Taktes ... 72
9.1.2 Die plastische Darstellung des Metrums ... 73
9.1.3 Der Zweiertakt ... 74
9.1.4 Der Dreiertakt ... 75
9.1.5 Der Vierertakt ... 76
9.1.6 Der Fünfertakt ... 77
9.1.7 Der Sechsertakt ... 78
9.1.8 Der Siebenertakt ... 79
9.1.9 Der Achtertakt ... 80
9.1.10 Der Neunertakt ... 81
9.1.11 Weitere Möglichkeiten der Darstellung des Metrums ... 82
9.1.12 Abschließende Bemerkungen zu den metrischen Gesten ... 82
9.1.13 Die Takte mit ungleichen Schlägen ... 83
9.1.14 Das Zerlegen und Teilen metrischer Werte (Dissociation) ... 83
9.2 Die plastische Darstellung des Rhythmus (der Notenwerte) ... 83
9.2.1 Die Darstellung des Rhythmus durch die Beine bzw. Füße ... 84
9.2.2 Die Viertelnote (Gehnote) ... 84
9.2.3 Die Achtelnote (Laufnote), die Sechzehntelnote, die Zweiunddreißigstelnote ... 84
9.2.4 Die Halbe Note ... 84
9.2.5 Die Punktierte Halbe ... 85
9.2.6 Die Ganze ... 86
9.2.7 Die Note mit 5 Schlägen ... 87
9.2.8 Die Note mit 6 Schlägen (punktierte Ganze) ... 88
9.2.9 Die Note mit 7 Schlägen ... 89
9.2.10 Die Note mit 8 Schlägen ... 90
9.2.11 Die Note mit 9 Schlägen ... 92
9.2.12 Anmerkung zu den Zeichnungen der Beinpositionen ... 93
9.3 Möglichkeiten der Darstellung spezieller Notenkombinationen: Punktierte Achtel mit Sechzehntel, Viertel - Achtel, Achtel - Viertel, kurze Synkopen ... 96
9.3.1 Die Darstellung der punktierten Achtel mit Sechzehntel ... 96
9.3.2 Die Darstellung Viertel - Achtel ... 96
9.3.3 Die Darstellung Achtel - Viertel bzw. Achtel - Viertel - Achtel, Sechzehntel - Achtel - Sechzehntel (kurze Synkopen) ... 97
9.4 Die Darstellung eines Rhythmus durch Beinpositionen ... 97
9.5 Die Darstellung eines Rhythmus (von Notenwerten) durch die metrischen Gesten der Arme, die 20 Ausdrucksgesten der Arme, durch Händeklatschen, durch Kopf- und Rumpfbewegungen, durch Kombinationen derselben bzw. noch weiterer möglicher Körperbewegungen ... 97
9.5.1 Die Darstellung eines Rhythmus durch die metrischen Gesten der Arme von 1 bis 9 ... 97
9.5.2 Die Darstellung eines Rhythmus durch die 20 Ausdrucksgesten ... 98
9.5.3 Die Darstellung eines Rhythmus (von Notenwerten) durch Händeklatschen ... 100

9.5.4 Die Darstellung eines Rhythmus durch Kopf- und Rumpfbewegungen ... 100
9.5.5 Die Darstellung von Pausen ... 101
9.6 Die Dynamik ... 101
9.7 Das Tempo ... 104
9.8 Intervalle und Akkorde ... 106
9.9 Die Artikulation ... 108
9.10 Die plastische Darstellung von Formstrukturen: Motive, Phrasen, Perioden, Themen ... 108
9.10.1 Bestimmung der musikalischen Termini ... 109
9.10.2 Die Darstellungsformen ... 109
10. Die gymnastischen Inhalte der Handbücher ... 111
10.1 Gymnastik und Musik in der Antike ... 111
10.2 Die gymnastischen Inhalte der Methode Jaques-Dalcroze und ihr Verhältnis zu den musikalischen Inhalten ... 112
10.3 Die gymnastischen Inhalte der Übungen ... 113
11. Die Übungskategorien ... 117
11.1 Übungen für die Beine am Platz, Gehübungen mit Betonung der 1 ... 119
11.2 Metrische Übungen der Arme in verschiedenen Taktarten vom Zweier- bis Vierer-Takt, metrische Übungen, verbunden mit Gehen auf verschiedene Notenwerte ... 121
11.3 Phrasierungsübungen (metrisch, rhythmisch) Darstellung von Formstrukturen: Motive, Phrasen, Perioden, durch Arme, Beine, Kopf, Rumpf bzw. Kombinationen von diesen ... 122
11.4 Die Darstellung der Notenwerte ... 123
11.5 Augmentations- und Diminutionsübungen ... 125
11.6 Atemübungen nach vorgegebenem Rhythmus ... 127
11.7 Übungen für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen ... 130
11.8 Übungen zur Entwicklung eines schnellen Reaktionsvermögens ... 133
11.9 Hören und Realisieren ... 136
11.10 Übungen mit plastischem Kontrapunkt ... 138
11.11 Improvisationsübungen ... 139
11.12 Übungen nach dem Prinzip Führen und Folgen ... 140
11.13 Übungen mit verschiedenen Hüpfarten, kombiniert auch mit Sprüngen ... 143
11.14 Übungen mit Sprüngen (staccato, kurze Synkopen) ... 144
11.15 Übungen mit Taktwechsel (metrisch, rhythmisch) ... 145
11.16 Freie Übungen oder Freiübungen ... 146
11.17 Übungen mit Intervallen und Akkorden ... 148
11.18 Übungen mit Anwendung der 20 Gesten [siehe auch 9.5.2] ... 149
12. Der methodisch-didaktische Aufbau der Kapitel (Lektionen) ... 151
13. Kapitel IX, »Entwürfe und Anregungen« ... 153
13.1 Realisationsketten (in der Regel Rhythmus: Beine, Metrum: Arme) ... 153
13.2 Kontrapunktische Übungen ... 153
13.3 Augmentation und Diminution (doppelt bis fünffach) ... 153

13.4 Verschiedene Übungen ... 153
13.5 Übungen zur Entwicklung eines schnellen Reaktionsvermögens (Inhibition) ... 153
13.6 Erfahrbarmachen des Raumes ... 153
13.7 Übungen mit Akzenten ... 153
14. Die Anwendung der Methode Jaques-Dalcroze in der Klavierpädagogik ... 155
15. Vergleich der Editionen von 1906 und 1916/17 ... 157
16. Die Weiterentwicklung der Methode durch Jaques-Dalcroze bis zu seinem Tod im Jahre 1950 ... 159

C

Videofilm – »Rhythmische Gymnastik Methode Jaques-Dalcroze«

Gestaltungs- und Ausdrucksmittel zur plastischen Darstellung der musikalischen Parameter, Verläufe und Strukturen auf der Grundlage der Handbücher »Die Rhythmik I, II« von 1916/17

D

Die Wirkungsgeschichte der Methode – Teil I
Allgemeine Reaktionen auf Jaques-Dalcroze und seine Lehre

17. Zeitgenössische Stellungnahmen zu Jaques-Dalcroze und seiner Methode ... 163
17.1 Roman Woerner ... 163
17.2 Max Steinitzer ... 164
17.3 August Spanuth ... 165
17.4 Arthur Seidl ... 166
17.5 Karl Storck ... 167
17.6 Alfons Török ... 169
17.7 Oskar Bie ... 170
17.8 Frank Thieß ... 172
17.9 Hans Brandenburg ... 173
17.10 F. H. Winther ... 176
17.11 Alfred Müller ... 177
17.12 Siegfried Eberhardt ... 178
17.13 Martin Gleisner ... 179
17.14 Hans W. Fischer ... 179
17.15 Robert Hernried ... 180
17.16 Walter Sorell ... 181
17.17 Rudolf Bode ... 181
17.18 Versuch einer Zusammenfassung und Wertung wesentlicher Punkte der von den verschiedenen Autoren vorgetragenen Ansichten zu Jaques-Dalcroze und seiner Methode ... 188

E

Die Wirkungsgeschichte der Methode – Teil II
Die Musikpädagogische Rezeption

18. Die Rhythmische Gymnastik – Versuche ihrer Einbeziehung in den Unterricht der allgemeinbildenden Schulen ... 193

18.1 Emile Jaques-Dalcroze – Zur Schule und Reform des Musikunterrichts ... 195

18.2 Reformpädagogen und Reformschulen zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Deutschland ... 205

18.3 Die musikpädagogische Reformbewegung in Deutschland ... 205

18.3.1 Die Einflüsse der Jugendmusikbewegung ... 208

18.3.2 Leo Kestenberg ... 209

18.4 Kritik an den Reformplänen ... 214

18.5 Die Methode Jaques-Dalcroze und die musikpädagogische Reformbewegung der 20er Jahre ... 217

18.5.1 Die Reaktionen von Jaques-Dalcroze auf die neuen Strömungen in der deutschen Rhythmikszene ... 227

18.6 Die praktische Arbeit mit der Methode an den Schulen – Darstellungen, Unterrichtsvorschläge, Lehrpläne, Anregungen, Weiterentwicklungen ... 230

18.6.1 Ferdinand Krome ... 230

18.6.2 Friedrich Färber ... 231

18.6.3 Julius Steger ... 232

18.6.4 Max Ast ... 239

18.6.5 Bruno Lehmann ... 242

18.6.6 Lucie Sckerl ... 245

18.6.7 Max Steinitzer ... 247

18.6.8 Paul Boepple (sen.) ... 248

18.6.9 Paul Boepple (jun.) ... 251

18.6.10 Karl Keil ... 251

18.6.11 Edmund Joseph Müller ... 257

18.6.12 Otto Blensdorf ... 259

18.6.13 Elfriede Feudel, geb. Thurau ... 278

18.6.13.1 »Die Rhythmische Gymnastik in der Schule« ... 278

18.6.13.2 »Rhythmik, Theorie und Praxis der körperlich-musikalischen Erziehung« ... 282

18.6.13.3 Gustav Güldenstein (»Unterrichtsprobleme«) ... 291

18.6.13.4 »Rhythmische Erziehung« ... 296

18.6.13.5 »Durchbruch zum Rhythmischen in der Erziehung« ... 298

18.6.13.6 »Dynamische Pädagogik« ... 302

18.7 Zusammenfassende Wertung der rhythmischen Arbeitsweise von O. Blensdorf und E. Feudel im Hinblick auf die Methode Jaques-Dalcroze ... 308

18.8 Die Auswirkungen bzw. Anwendungen des Unterrichts in Rhythmischer Gymnastik (Methode Jaques-Dalcroze) auf andere Schuldisziplinen ... 310

F

Dokumentationsteil

19. Die Deutung der Begriffe Metrum, Rhythmus, Takt bei Mathis Lussy ... 315

20. Der Rhythmusbegriff des Aristoxenos von Tarent ... 319

21. Der außermusikalische Rhythmusbegriff von Ludwig Klages ... 325

22. Die Rolle von Rhythmus, Takt und Metrum bei Bewegungsfolgen – zur plastischen Darstellung von Musik (Rhythmus) durch den Körper – Bewegung als Darstellungs- und Gestaltungsmittel ... 333

23. Rolle und Wirkung der Musik in bezug auf Körper, Seele und Geist ... 345

24. Fragen zur Ästhetik ... 353

25. Originalkopien der Seiten 1, 2, 7 - 25 (Vorkapitel) aus »Die Rhythmische Gymnastik« von 1906 ... 355

26. »Die Rhythmische Gymnastik«, 1906 Zusammenstellung von Übungen aus den Lektionen I bis XVI ... 377

27. Drei Figurinen von Delsarte verglichen mit drei Figurinen von Marsch 23 Lektion XVIII aus »Die Rhythmische Gymnastik« von 1906 ... 413

28. Frank Martin: Die Entwicklung der Rhythmik des Herrn Jaques-Dalcroze ... 415

29. Ausdrucksmöglichkeiten und Ausdrucksinhalte von Bein- und Fußbewegungen nach Strehle und Delsarte ... 419

30. Ausdrucksmöglichkeiten und Ausdrucksinhalte von Gesten nach Demisch, Strehle und Delsarte im Hinblick auf die von Jaques-Dalcroze entwickelten Gesten (Auswahl) ... 421

31. Beispiele für die Anwendung der Methode Jaques-Dalcroze in der Klavierpädagogik (Auszüge aus »Die Rhythmik« II) ... 437

32. Die Weiterentwicklung der Methode durch Jaques-Dalcroze bis zu seinem Tod im Jahre 1950 – Beispiele von Unterrichtsvorbereitungen aus drei Jahrzehnten ... 443

33. Brief Jaques-Dalcroze' an Valérie Kratina ... 459

34. Rudolf Bode: Auszüge aus »Rhythmus und Körpererziehung« ... 463

35. Otto Blensdorf: »Praxis der Rhythmik und Körpertechnik in Schule und Haus« I, (Auszug) ... 471

36. Elfriede Feudel: »Rhythmische Erziehung«, (Auszug) ... 475

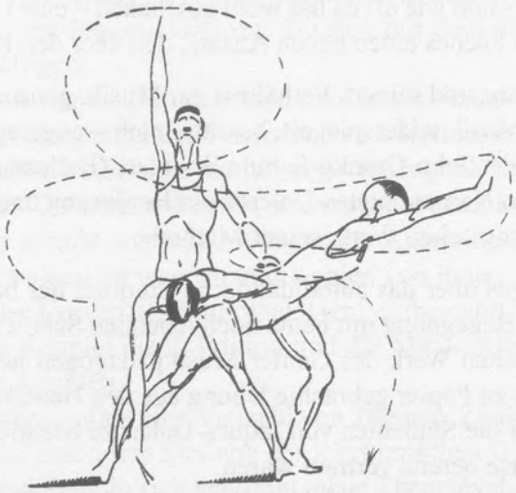
37. Fragebogen an ehemalige Dalcroze-Schüler, Anschreiben (dt./frz.) ... 477

Zeittafel ... 483

Literatur- und Quellenverzeichnis ... 487

DIE RHYTHMISCHE GYMNASTIK ALS MUSIKPÄDAGOGISCHES SYSTEM

WEGE UND MÖGLICHKEITEN DER PLASTISCHEN DARSTELLUNG VON MUSIK DURCH DEN MENSCHLICHEN KÖRPER



(Georges Piguet in: »Le Rythme« Nr. 24, Oktober 1928, Lit. 175, S. 32)

In dieser Welt der Formen und der erwünschten Verkennung erscheinen nun die von der Musik erfüllten Seelen – zu welchem Zwecke? Sie bewegen sich nach dem Gange des großen, freien Rhythmus in vornehmer Ehrlichkeit, in einer Leidenschaft, welche überpersönlich ist, sie erglühen von dem machtvoll ruhigen Feuer der Musik, das aus unerschöpflicher Tiefe in ihnen ans Licht quillt – dies alles zu welchem Zwecke?

Durch diese Seelen verlangt die Musik nach ihrer ebenmäßigen Schwester, der Gymnastik, als nach ihrer notwendigen Gestaltung im Reiche des Sichtbaren: Im Suchen und Verlangen nach ihr wird sie zur Richterin über die ganze verlogene Schau- und Scheinwelt der Gegenwart. Dies ist die zweite Antwort Wagners auf die Frage, was die Musik in dieser Zeit zu bedeuten habe. Helft mir, so ruft er allen zu, die hören können, helft mir, jene Kultur zu entdecken, von der meine Musik als die wiedergefundene Sprache der richtigen Empfindung wahrsagt, denkt darüber nach, daß die Seele der Musik sich jetzt einen Leib gestalten will, daß sie durch euch alle hindurch zur Sichtbarkeit in Bewegung, Tat, Einrichtung und Sitte ihren Weg sucht…

Der Weg zu einem so neuen und doch nicht allzeit unerhörten Ziele führt dazu, sich einzugestehen, worin der beschämendste Mangel an unserer Erziehung und der eigentliche Grund ihrer Unfähigkeit, aus dem Barbarischen herauszuheben, liegt. Es fehlt ihr die bewegende und gestaltende Seele der Musik, hingegen sind ihre Erfordernisse und Einrichtungen das Erzeugnis einer Zeit, in welcher jene Musik noch gar nicht geboren war, auf die wir hier ein so viel bedeutendes Vertrauen setzen. Unsere Erziehung ist das rückständigste Gebilde in der Gegenwart, und gerade rückständig in Bezug auf die einzige neu hinzugekommene erzieherische Gewalt, welche die jetzigen Menschen vor denen früherer Jahrhunderte voraushaben – oder haben könnten, wenn sie nicht mehr so besinnungslos gegenwärtig unter der Geißel des Augenblicks fortleben wollten! Weil sie bis jetzt die Seele der Musik nicht in sich herbergen lassen, so haben sie auch die Gymnastik im griechischen und Wagnerschen Sinne dieses Wortes noch nicht geahnt; und dies ist wieder der Grund, warum ihre bildenden Künstler zur Hoffnungslosigkeit verurteilt sind, solange sie eben, wie jetzt immer noch, der Musik als Führerin in eine neue Schauwelt entraten wollen: Es mag da an Begabung wachsen, was da wolle, es kommt zu spät oder zu früh und jedenfalls zur Unzeit, denn es ist überflüssig und wirkungslos, da ja selbst das Vollkommene und Höchste früherer Zeiten, das Vorbild der jetzigen Bildner, überflüssig und fast wirkungslos ist und kaum noch einen Stein auf den anderen setzt.

FRIEDRICH NIETZSCHE — Unzeitgemäße Betrachtungen (Lit. 165)

Vorwort

Die vorliegende Arbeit entstand aus dem Wunsch, über Jaques-Dalcroze und sein musikpädagogisches Werk Klarheit zu gewinnen. Die Begegnung mit dem Fach »Rhythmische Erziehung« während meines Musikstudiums ließ Jaques-Dalcroze und Hellerau fast als einen Mythos erscheinen, wir erfuhren wenig Konkretes über sein Werk, die Existenz einer von ihm entwickelten Methode wurde verschwiegen. Daher konnten wir auch nicht unterscheiden zwischen dem, was ursprünglich war und dem, was später dazugekommen ist. So wurde – und wie oft ist das wohl geschehen – eine Chance vertan, künftige Schulmusiker zur Vermittlung ihres Faches einen neuen Ansatz, den über den Körper, zu lehren.

Die Beschäftigung mit dem Tanz und seinem Verhältnis zur Musik, genauer gesagt die Frage, inwiefern der Tanz die ihn begleitende Musik widerspiegelt, brachte mich – angeregt durch eine vorübergehende Tätigkeit als Musiklehrer an der John-Cranko-Schule Stuttgart (Ballettschule des Württembergischen Staatstheater) – erneut mit dem Namen Jaques-Dalcroze in Berührung und schließlich (durch Selbststudium) mit seinem musikpädagogischen Werk, seiner Methode.

Es bedurfte eines langen Weges über das autodidaktische Studium der beiden Editionen, Reisen nach Genf und New York, über die Begegnung mit heute noch lebenden Schülern des Meisters, um zu erkunden, was von dem umfangreichen Werk des Genfer Musikpädagogen heute noch lebendig ist, um zu begreifen, wie diese oder jene zu Papier gebrachte Übung aus den Handbüchern wohl zu verstehen sei; diese Handbücher waren ja für die Studenten von Jaques-Dalcroze bestimmt, die mit der Methode ihres Lehrers und seiner Arbeitsweise bereits vertraut waren.
Der Weg wurde fortgesetzt durch zwei einwöchige Kurse, auf denen ich die Rhythmische Gymnastik von 1906 und später die Rhythmik von 1916/17 vorstellte (hier wurde mit Originalübungen beider Editionen gearbeitet). Die Ergebnisse dieser Arbeit trugen maßgeblich zur Entstehung des Videofilms bei, der als Teil C dieser Arbeit beigefügt ist. Solche Aktivitäten waren natürlich mit erheblichen finanziellen Aufwendungen verbunden, die zum großen Teil von mir persönlich getragen wurden.
Die großen Erwartungen, die ich anfangs in die Begegnung mit ehemaligen Schülern setzte, erfüllten sich leider nur in wenigen Fällen. Ich stieß sehr häufig auf Ablehnung, wenn es um die Handbücher, die beiden Editionen der Methode ging, auf Reserviertheit, wenn Hellerau angesprochen wurde und auf Distanz jedem Nichtrhythmiker gegenüber. Dies zeigte sich besonders bei einer Gruppe ehemaliger Schüler, denen ich im November 1987 anläßlich eines Treffens in Genf mein Dissertationsprojekt und einen von mir entwickelten Fragebogen[1] (in französischer Sprache) vorstellte, der klären sollte, ob die in beiden Editionen fixierten Übungen tatsächlich so ausgeführt wurden bzw. welche anderen Übungen die ehemaligen Schüler während ihrer Ausbildung bei Jaques-Dalcroze außerdem kennengelernt hatten.[2] Letzteres war mir wichtig im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Methode durch Jaques-Dalcroze selbst. Die Auswertung der wenigen Fragebögen, die ich beantwortet zurückerhielt (es wurden auch Fragebögen an Personen geschickt, die bei ehemaligen Schülern von Dalcroze Unterricht hatten) ergab insgesamt ein zwiespältiges Bild; Ungenauigkeiten bei der Beantwortung und das Auslassen von vielen Fragen erwiesen sich als weitere Probleme, brachten in der Sache kaum einen Fortschritt. Ähnlich erging

[1] Text dieses Fragebogens siehe Dokumentationsteil F, S. 477 ff.

[2] Zwei Jahre nach dieser Zusammenkunft bekam ich den Fragebogen beantwortet zurück, allerdings mit teilweise widersprüchlichen Aussagen, so daß ich mich gezwungen sah, in einem (in französischer Sprache verfaßten) Brief auf diese Widersprüche hinzuweisen, mit der Bitte, dazu Stellung zu nehmen. Die Antwort blieb jedoch aus. Auf zahlreiche Anfragen von meiner Seite wurden mangelnde Zeit und das Verlorengehen des Briefes als Gründe für die ausstehende Beantwortung vorgebracht. Als ich schließlich den Brief noch einmal schrieb und erneut nach Genf schickte, erreichte ich wiederum nichts.
In einem Begleitschreiben zu dem ausgefüllten Fragebogen vom 24.10.1989 wurde die »abstoßend-antirhythmische Seite der Fragen« kritisiert und wörtlich behauptet, *»Emile Jaques-Dalcroze hat niemals die Rhythmik kodifizieren wollen oder sie in ein System bringen wollen«,* und an einer anderen Stelle des Briefes heißt es: *»Es war unmöglich, die früheren Schüler aufzufordern, die sechs Bände* [es waren nur drei mit insgesamt 436 Seiten] *noch einmal zu lesen...«.* Wenn man überlegt, daß die Arbeitsgruppe aus vier bis fünf Damen bestand, hätte man die Arbeit leicht aufteilen können. – Insgesamt war Widerstand und Abneigung gegen dieses Projekt zu spüren, die Art der Abfassung des Briefes zeigte wenig Kooperationsbereitschaft. Man betrachtete die schriftliche Fixierung der Methode mehr oder weniger als das Werk der »ungeliebten« Nina Gorter, der ersten und bedeutendsten Assistentin von Jaques-Dalcroze.

es mir mit der Befragung ehemaliger Schüler. Auf konkrete Fragen zur Methode Jaques-Dalcroze erhielt ich oft ausweichende Antworten; in den meisten Fällen gerieten die Gespräche zu langatmigen Ausführungen über die eigene Arbeit oder verfingen sich in Anekdoten; reale Ergebnisse brachten sie kaum. Entweder man war es nicht gewöhnt, auf präzise Fragen zu antworten oder man wollte keine klare Antwort geben.

Zur Quellenlage in Sachen Jaques-Dalcroze ist folgendes anzumerken:

Die Hauptquellen für diese Arbeit bilden die beiden Editionen der Methode von 1906 und 1916/17 und darüber hinaus Publikationen von Jaques-Dalcroze, die sich mit dem Thema Musik bzw. der musikpädagogischen Reform beschäftigen.
Außerdem besitzen das Institut Jaques-Dalcroze und die Universitätsbibliothek Genf eine Fülle von Manuskriptmaterial, Schreibmaschinentexte, Unterrichtsvorbereitungen, Kursprogramme, Vorträge, Briefe usw., die für wissenschaftliche Zwecke nur teilweise zugänglich sind, deren Katalogisierung, zumindest was das Institut Jaques-Dalcroze anbetrifft, noch nicht abgeschlossen ist.
Es hat Jahre gedauert, bis mir erlaubt wurde, eine begrenzte Auswahl von Manuskripten des Instituts Jaques-Dalcroze für meine Arbeit zu verwenden und Kopien von ihnen zu erhalten. Der Briefwechsel von Jaques-Dalcroze, der in der Universitätsbibliothek Genf aufbewahrt wird, war mir leider nicht zugänglich, so daß Fragen, zum Beispiel die 2. Edition und die Mitautorschaft Nina Gorters betreffend, nicht endgültig geklärt werden konnten.
Die verwendete Sekundärliteratur umfaßt eine Vielzahl von Themen. Zunächst die über Jaques-Dalcroze und dessen Methode, wobei die besondere Stellung der Rhythmischen Gymnastik als System, das Musik, Körperbewegung und Darstellung in sich vereinigt, neue Themengebiete eröffnete. Die Epoche der Jahrhundertwende mit ihren reformerischen Ideen auf allen Gebieten des Lebens erweiterte das Spektrum noch einmal beträchtlich: Pädagogik, Philosophie, Psychologie, Medizin, Ästhetik, Gymnastik, Sport wären hier als die wichtigsten zu nennen. Diese Vielfalt wurde einerseits zum Problem und barg in sich die Gefahr der Zersplitterung. Andererseits war ohne diese komplexe Betrachtungsweise kein echtes Verständnis von Jaques-Dalcroze und seiner Methode möglich.

Der lange Prozeß der Aneignung und Verarbeitung des gesichteten Materials hatte auch positive Auswirkungen auf meine Arbeit in der Schule, er gab mir neue Impulse und einen neuen Ansatz für die Praxis des Unterrichtens.
In vorliegender Arbeit sind zahlreiche Zitate eingefügt: Speziell bei den Themen »Rhythmik« und »Rhythmische Erziehung« halte ich es für ausdrücklich erforderlich, häufiger und ausführlicher als sonst üblich zu zitieren. Der Vorteil dieser Vorgehensweise liegt darin, daß Stil, Argumentation und Ausdrucksweise des jeweiligen Autors deutlicher werden und somit die Originalität der zitierten Persönlichkeit hervortritt, was unserem Thema nur förderlich sein kann. Außerdem scheint es geboten, einen Kontrapunkt zu dem Teil der Rhythmikliteratur zu setzen, der sich mit der »Weiterentwicklung« der Methode Jaques-Dalcroze beschäftigt, aber in seiner Argumentation vordergründig bleibt und sich selten des Zitats bedient, wenn es darum geht, Veränderungen und Neuentwicklungen zu rechtfertigen.
Bei einem so vielschichtigen Thema wie dem der Jahrhundertwende, einem für diese Arbeit sehr wichtigen Rahmenthema, hielt ich es dagegen für geboten, überwiegend kompetente Fachleute zu Wort kommen zu lassen. Die Zitate sind zur Kennzeichnung in Kursivschrift gesetzt.
Der relativ breite Raum, den Rudolf Bode, Otto Blensdorf und Elfriede Feudel in vorliegender Arbeit einnehmen, dürfte gerechtfertigt sein in Hinblick auf die große Bedeutung und den Einfluß, den diese Personen für die Entwicklung der Rhythmik (ganz besonders in Deutschland) hatten, indem sie durch ihr Wirken die klassische Methode von Jaques-Dalcroze veränderten bzw. deren Existenz in Frage stellten.

Der Gang der Untersuchungen sei hier kurz dargelegt und begründet:

Der Teil A, das Einleitungskapitel, versucht einen allgemeinen Überblick über die Zeit um 1900 zu vermitteln, das politische, gesellschaftliche und kulturelle Umfeld, die Anliegen und Fragestellungen der damaligen Zeit. Darüber hinaus setzt er die Persönlichkeit Jaques-Dalcroze', die Entwicklung seiner Methode, seine Ideen und Konzepte und das Projekt Hellerau in unmittelbaren Bezug zu dieser Zeit.

Der Teil B enthält die Darstellung der Rhythmischen Gymnastik bzw. Rhythmik anhand der beiden Editionen und Material, das Aspekte der Weiterentwicklung der Methode durch Jaques-Dalcroze in der Zeit nach dem ersten Weltkrieg bis zu seinem Tode aufzeigt.

Der Teil C, der Videofilm, soll den Stoff, der im Hauptteil B dargelegt und erklärt wurde (der durch Worte ohnehin schwer wiederzugeben und begreiflich zu machen ist), anschaulich machen und Möglichkeiten seiner Anwendung zeigen.

Der Teil D beschäftigt sich mit dem ersten Teil der Wirkungsgeschichte. Neben der Bedeutung der Musikpädagogik dokumentiert er Reaktionen auf Jaques-Dalcroze und seine Lehre von seiten der allgemeinen Erziehung, des Tanzes, des Theaters, des Sports und der Gymnastik.

Der Teil E gilt als zweiter Hauptteil neben Teil B, der Darstellung der Rhythmischen Gymnastik bzw. Rhythmik. Er enthält ausschließlich die musikpädagogische Rezeption der Rhythmischen Gymnastik, Rhythmik (der Methode Jaques-Dalcroze) bzw. dessen, was durch die »Weiterentwicklung« in den zwanziger Jahren davon übrig geblieben war.

Der umfangreiche Teil F, der Dokumentationsteil, war erforderlich, um einerseits wichtige Themen zum Verständnis der Methode und der Kritik an ihr anzusprechen und andererseits die Anfänge der Rhythmischen Gymnastik und ihre Weiterentwicklung zu dokumentieren, ohne daß die Übersicht über den Gesamtzusammenhang verloren geht.

Dieser Dokumentationsteil enthält einerseits Themen wie die Bedeutung von Rhythmus, Metrum, Takt bei Mathis Lussy, den Rhythmusbegriff des Aristoxenos von Tarent, das Rhythmusverständnis von Ludwig Klages und die Rolle von Rhythmus und Takt bei der menschlichen Bewegung. Er enthält ferner Material zu dem Begriff der automatisierten Bewegung, zu Fragen, die sich mit der Sprache der Gesten, ihrer Bedeutung und Herkunft auseinandersetzen und schließlich zu Themen wie der Wirkung der Musik auf Körper, Seele und Geist, zu Fragen der Ästhetik und dem Verhältnis von Natur und Kunst bzw. Natürlichkeit und Kunstmäßigkeit u. a. m. Diesen Themen sollte die gleiche Aufmerksamkeit zugewendet werden wie der eigentlichen Darstellung der Methode und ihrer Anwendung in der Schule.

A

DIE JAHRHUNDERTWENDE – ASPEKTE EINER EPOCHE

Plakat von Fidus (Lit. 106)

1. Das politische, gesellschaftliche und kulturelle Umfeld

Es ist sicher kaum möglich, eine Person bzw. eine Methode isoliert von ihrer Entstehungszeit zu betrachten und zu beurteilen. Im Falle Jaques-Dalcroze trifft das ganz besonders zu. Ich hatte das seltene Glück, im letzten Jahrzehnt zwei Ausstellungen zu sehen, die meinen Bewußtseinshorizont, gerade was die Zeit zwischen 1890 und 1930 anbetrifft, entscheidend erweitert haben. Zu erwähnen sind auch die Tagebücher von Harry Graf Kessler, einem Zeitgenossen von Jaques-Dalcroze, der wie kein zweiter durch seine ungewöhnlich vielseitige Bildung ein Porträt des politischen, gesellschaftlichen und künstlerischen Lebens seiner Zeit zu zeichnen wußte (Lit. 133). Auf die Veröffentlichung des ersten Teils dieser Tagebücher muß man wohl noch längere Zeit warten. Diejenigen, die für den Zeitraum 1910-1914 infrage kommen, werden zur Zeit noch im Deutschen Literaturarchiv Marbach bearbeitet.[3]

Nun zu den Ausstellungen: Es handelt sich um »Berlin um 1900«, die 1984 in der Akademie der Künste Berlin stattfand und »Schock und Schöpfung, Jugendästhetik im 20. Jahrhundert« des Württembergischen Kunstvereins Stuttgart, Frühjahr 1986.

---

[3] Von 27. und 28. Januar 1911 gibt es zwar zwei Eintragungen, Hellerau betreffend, sie beschäftigen sich jedoch vor allem mit Äußerlichkeiten, *»der Häßlichkeit dieser Menschen, namentlich in den scheusslichen schwarzen Badetrikots«,* dem Wunsch, diese *»griechischen Bewegungen«* nackt auszuführen und der Bemerkung, daß sich die kleinen Mädchen anläßlich einer von Kessler besuchten Kinderstunde *»nicht ohne Affektation« bewegten.*

Um das politische, gesellschaftliche und kulturelle Umfeld zu skizzieren, halte ich mich im wesentlichen an Aufsätze verschiedener Autoren (E. Roters, J. Frecot, U. Linse, M. de Ras) aus den beiden Ausstellungskatalogen, das ist meines Erachtens angemessener als diese gewaltige Thematik mit eigenen Worten auf wenigen Seiten abzuhandeln. Es gehört zu den Vorzügen einer gut gemachten Ausstellung, wesentliche Sachverhalte und Ereignisse wie in einem Brennglas zu konzentrieren und zu verdichten; darauf kam es mir bei meiner Darstellung besonders an. Der kurzen, treffenden und sachkundigen Schilderung der Autoren ist daher nichts hinzuzufügen.

Es ist allgemein üblich, Zeiten bzw. Zeitabschnitte nach bestimmten prägenden, politischen, künstlerischen oder geistigen Strömungen zu benennen. Sie erhalten so ein Etikett, und damit verbindet man wiederum eine bestimmte Vorstellung. Die Zeit, in die Jaques-Dalcroze hineingeboren wurde und in der er schließlich seine Methode entwickelte, zerfällt in zwei gegensätzliche Abschnitte, die Eberhard Roters in seinem Aufsatz »Weltstadt und Kiefernheide« trefflich charakterisiert hat:

> *Die Gründerzeit reicht von der Reichsgründung 1871 und den eigentlichen Gründerjahren, die mit dem Gründerkrach 1873 zu Ende gehen, bis zum Dreikaiserjahr 1888. Die Gründerzeit ist die Epoche Kaiser Wilhelms I. Sie ist die Epoche der Neugotik, der Neurenaissance, der »kalten Pracht« und der akademischen Historienmalerei, die Epoche des vom positivistischen Empirismus beeinflußten akribischen und systematischen Denkens, das sich auf die Untersuchung des Details richtet, und somit die Epoche der dicken wissenschaftlichen Wälzer. Die Gründerzeit ist die Epoche der metallverarbeitenden Großindustrie, deren Wirksamkeit vor allem durch die Dampfmaschine und die Dampfturbine geprägt wird. Sie ist die Epoche des ungebremsten Glaubens an Wissenschaft und Technik und des gebremsten Unglaubens gegenüber allem, dessen Existenz mit naturwissenschaftlichen Mitteln nicht nachgewiesen werden kann (und das war damals noch viel mehr als heute). Sie ist die Zeit des vorbehaltlosen Glaubens an die Allgemeingültigkeit des Entropiegesetzes*[4] *und an die Abstammung des Menschen vom Affen, sie ist folglich die Zeit des Glaubens an die naturgesetzliche – und nicht vom Menschen selbst hervorgerufene – Endlichkeit alles Weltgeschehens. Der etablierte Bürger der Gründerzeit hat sich deshalb in dem stolz – resignativen Bewußtsein, ein für allemal die Krone der Schöpfung zu sein, in seine mit Nippes verstellten vier Wände zurückgezogen. So ist die Gründerzeit auch eine Zeit der Sofaschoner und voller Muff. Das Gründerzeitbewußtsein ist von Abendstimmung erfüllt. Das Bewußtsein der darauffolgenden Epoche ist das nicht. Es ist voller Morgenstimmung. Es ist das Bewußtsein vom Aufbruch ins neue Jahrhundert. Ein Umschlag hat stattgefunden. Die Regierungszeit Wilhelms II. unterscheidet sich grundsätzlich von der Wilhelms I. Wirtschaftlich wird sie von einer neuen Phase des Aufschwungs getragen, der seine Impulse vor allem durch die Expansion zweier neuer Industrien empfängt, der Elektroindustrie und der chemischen Industrie. Politisch wird der Zeitraum der 20 Jahre um 1900 am Anfang durch den Regierungsantritt Wilhelms II. 1888, durch die Aufhebung des Sozialistengesetzes 1890 und durch die Flottenvorlage 1900 markiert, am Ende durch die Marokkokrise 1911 und von da aus weiterführend durch den Ausbruch des 1. Weltkrieges 1914. Gesellschaftlich und weltanschaulich ist die Zeit seit 1890 eine Epoche des neuen Aufbrechens und Austragens von Widersprüchen.* (Lit. 183, S. 19)

Die Emanzipation des bürgerlichen Individuums und die Gründungen der Arbeiterbildungsstätten, der Drang zur Individualisierung in den unterschiedlichsten Gruppierungen: Sezessionismus[5], Ästhetische Opposition, Sozialindividualismus, Individualsozialismus, Anarchismus, Freikörperkultur und Lebensreform sind typisch für die damalige Zeit. Die besondere Bedeutung der Psychologie, die aufkommende

---

[4] Entropie: Rechengröße, die in der Wärmelehre den Zustand eines Systems charakterisiert. Die Entropie kann bei Zustandsänderungen des Systems nicht abnehmen. Entropiegesetz: Bsp.: Mechanische Arbeit kann zwar vollständig in Wärme, Wärme aber nicht vollständig in mechanische Arbeit umgewandelt werden.

[5] Sezessionismus: Tendenz, sich in Künstlergruppen mit eigener Zielsetzung abzuspalten und sich damit von älteren Vereinigungen abzusetzen.

Soziologie, ein geistvoller wissenschaftlicher Journalismus, weg vom Systematischen, weg vom Akademischen, hin zur Anschaulichkeit des Denkens, hin zur Allgemeinverständlichkeit einer »Volkswissenschaft« und zu einem »Künstlertum der Wissenschaft«, das alles sind Dinge, die diese sehr interessante Zeit geprägt haben.

> *Die neue Offenheit, die damit angestrebt wird, steckt voller heimlicher Verführungen, die Schranken, die sie durchbricht, geben den Weg ebenso in Richtung Demokratie wie in Richtung auf mehr Demagogie frei. Die Stimmungsworte, denen diese Tendenz zur Offenheit nach allen Seiten innewohnt, heißen: leicht, hell, sonnig, anmutig, luftig, atmosphärisch, heiter, strömend, schwebend, tänzerisch, rhythmisch, organisch, natürlich. Das sind elevatorische Begriffe. Darin geben sich die innersten Bedürfnisse der Großstadtgesellschaft um 1900 zu erkennen und zugleich deren schließliche Uneinlösbarkeit. Das aber sind die Symptome für den Grundkonflikt.* (Lit. 183, S. 22)

Einen der möglichen Lösungsversuche stellte die vorher erwähnte Lebens- und Kulturreform dar, die als Zentrum einer psychosozialen Bewegung sich vielschichtig entwickelte. Janos Frecot schreibt in seinem Aufsatz »Von der Weltstadt zur Kiefernheide, oder: Die Flucht aus der Bürgerlichkeit«:

> *Bürgerlichkeit als Lebenshaltung bedeutet verhaftet sein in Konventionen, ein Leben aus zweiter Hand. Die Lebensreformer drängten hinaus: Aus der Stadt und zugleich aus den Konventionen. Sie suchten ein Leben in äußerer und innerer Autonomie. Sie hatten den Glauben an die Kirchen verloren, ohne jedoch das Glauben aufzugeben: Sie schufen sich religiöse Exklaven in freireligiösen oder theosophischen Gruppen, in okkultistischen und spiritistischen Zirkeln oder in ethischen Gesellschaften, die das Christentum beim Wort nahmen, um es hier und jetzt zu leben...*
> *Aus der doppelseitigen Zielsetzung der Lebensreform – der Flucht aus der Stadt und der Flucht aus den Konventionen – resultiert die Ambivalenz ihrer theoretischen wie praktischen Ansätze, die sich zwischen Eskapismus und Emanzipation, zwischen Regression und Fortschritt bewegen...*
> *Lebensreform zielte ab auf die Gesundung des Einzelnen, Kulturreform auf die der Gemeinschaft des Volkes, der Nation. Lebensreform speiste ihr Weltbild und ihre Lebenspraxis aus den Erfahrungen der Naturheilkunde, der Ernährungsreform und des Vegetarismus, der Wassertherapie wie der Licht-Luft-Therapie und der Kleiderreform. Um den Maximen eines naturgemäßen Lebens in Licht und Sonne gerecht werden zu können, bot sich die Siedlung an: Auf eigener Scholle, sich aus dem biologisch bearbeiteten Garten zu ernähren, bedeutete Autarkie im wirtschaftlichen und Autonomie im kulturellen Sinne. Kulturreform nahm – ohne deren oft sektiererische Elemente zu übernehmen – die Lehre vom naturgemäßen Leben auf, um sie mit der Kultur moderner Lebensformen zu verschmelzen. Sie ästhetisierte die Erdnähe des Lebensreformers und stellte gewissermaßen die durch den Geist des Jugendstils verwandelte Lebensreform dar. Aus der Licht-Luft-Therapie wurde der Schönheitskult der Freikörperkultur, der rhythmischen Gymnastik und des Ausdruckstanzes, aus der Kleiderreform entstand das Reformkleid, aus der gärtnerisch-landwirtschaftlichen Siedlung entwickelte sich die Landhaus-Gartenstadt-Idee.* (Lit. 106, S. 420 f.)

An einer anderen Stelle dieses Aufsatzes heißt es:

> *Die zukunftsweisenden Aspekte der Lebensreform lassen sich zusammenfassen als Forderungen nach autonomer Lebenshaltung statt konventioneller Normierung, Überwindung der Trennung von Kopf- und Handarbeit als Schritt zur Aufhebung der Entfremdung zwischen Mensch und Natur, Autarkie statt wirtschaftlicher Abhängigkeit und Befreiung der Phantasie, der Sinnlichkeit und Sexualität statt doppelter Moral zwischen Prüderie und Prostitution.* (Lit. 106, S. 430)

Eine weitere wichtige Erscheinung dieser Zeit ist die Jugendbewegung. Dem Jugendstil und dem Expressionismus (beides zwar gegensätzliche, aber die Zeit wesentlich mitprägende Stilarten der Bildenden Kunst) in manchem nahestehend, war sie ein Teil jener geistigen Unruhe, die für das Bürgertum jener Zeit kennzeichnend war. In den Jahren von 1899 bis 1901 nahm sie in Berlin, durch die Gründung des »Wandervogelausschuß für Schülerfahrten« (angeregt durch Hermann Hoffmann-Fölkersamb und Karl Fischer) ihren Anfang. Der Wandervogel war eine antibürgerliche Bewegung der bürgerlichen Jugend. Berührungspunkte zur ebenfalls in dieser Zeit entstandenen pädagogischen Reformbewegung, die die Idee der Landerziehungs-

heime propagierte, waren natürlich. Auf alle Fälle war durch die Jugendbewegung die Jugend zu einem wichtigen Faktor des kulturellen und politischen Lebens in Deutschland geworden.

Ulrich Linse schreibt in seinem Aufsatz »Freiluftkultur der Wandervögel«:

> *Wandervogel und Körperkulturbewegungen sind parallele Erscheinungen der wilhelminischen Zeit, in der ab der Jahrhundertwende ein erstaunlicher Umbau des menschlichen Körpers stattfindet. Den Städtern scheint, als drohten sie an selbstgeschaffener Bewegungslosigkeit zu ersticken, als würde steifer Hemdkragen und Korsett ihnen die Luft abschnüren. Der Bewegungstrieb staut sich auf ungesunde Weise und sucht sich Luft zu schaffen in Sport und Spiel, in Tanz und Gymnastik, im Schweifen und Wandern des Wandervogels. Überall kommt der gleiche motorische Freiheitsdrang zum Ausdruck, vollzieht sich ein als Rückkehr zur Natürlichkeit und Natur verstandenes Körper- und Bewegungserlebnis...*
> *Diese Wiederentdeckung des Körpers steht aber ganz bewußt im Zeichen seiner Erziehung und Disziplinierung zum Zwecke der willentlichen Formung seiner Schönheit.* (Lit. 148, S. 398 f.)

Zum selben Thema schreibt Marion de Ras in ihrem Aufsatz: »Wenn der Körper restlos rhythmisch ist und hemmungslos innerviert...«:

> *Zu den ausländischen Begründern der Körperkulturbewegung gehörten vor allen Dingen Isadora Duncan mit ihrer Revolution auf dem Gebiet des Tanzes, Jaques-Dalcroze mit seiner Symbiose von Rhythmik, Musik und Bewegung sowie Bess Mensendieck, die eine spezielle Gymnastik für die Frau entwickelte. In Deutschland zählte Paul Schultze-Naumburg mit seinem Buch »Die Kultur des weiblichen Körpers als Grundlage der Frauenkleidung« zu den Initiatoren der Kleidungsreform... Das neue Interesse am Körper war aber nicht nur sozial und ökonomisch begründet, nicht allein ein Modetrend, sondern war Teil einer umfassenden kultur- und lebensreformerischen Bewegung, deren Motto lautete: »Kultur statt Zivilisation«. Zivilisation verkörperte alles »Schlechte« in der Welt: Entfremdung, Kapitalismus, Industrialisierung, das Übel der Großstadt. Die Zivilisation habe, so glaubte man, die Spaltung zwischen Körper, Geist und Seele verursacht, wie die Spaltung zwischen Individuum, Natur und Kosmos. Kultur – als Gegensatz zur Zivilisation – wurde dagegen als die Vereinigung von Mensch und Natur, als heilbringende »Ganzheit«, als Ideal gesehen, in dem der Körper als »Tempel Gottes« wieder zu seinem Recht kommt. In der Jugendbewegung regte sich zuerst – wohl als eine Reaktion auf die kopflastige und vertrocknete Atmosphäre der Schule – der Ruf nach Luft, Licht, Sonne, Natur und Wandern. Aber gerade in der Jugendbewegung wurde die Körperkultur auch zur Ideologie. Es ging ihr niemals nur um reine Lebenslust oder die spielerische Freude am eigenen Körper, sondern um die ethische und ästhetische Bedeutung der Körperkultur.*
> *Der »bürgerlichen Doppelmoral« und der körperfeindlichen christlichen Dogmatik wurde das Ideal einer neuen Einheit von Körper, Geist und Seele gegenübergestellt. Rein, kräftig, schön und befreit von sexuellen Bedeutungen, »sittenrein« sollte der Körper betrachtet werden. So machte man sich daran, den »Tempel Gottes« in vielen Formen zu ritualisieren: durch Nacktkultur, Gymnastik, Tanz, Wandern, Sport, Reformkleidung und Reformkost.* (Lit. 179, S. 412 f.)

Schließlich möchte ich noch auf zwei Bücher zu sprechen kommen, die völlig unabhängig von Jaques-Dalcroze und zum Teil früher als dessen Publikationen im Jahre 1896 und 1907 erschienen. Das erste Buch hat den Titel »Arbeit und Rhythmus«. Der Autor, Karl Bücher, war von Haus aus Nationalökonom. Er wollte durch sein Werk nachweisen, daß auf der primitiven Stufe der Menschheit alle Arbeit rhythmischer Natur war. Arbeit, Spiel und Kunst seien die einzige menschliche Betätigung gewesen und als eine Einheit aufgefaßt worden. Als eine Art Katalysator habe der Rhythmus die Funktion gehabt, die verschiedenen Tätigkeiten miteinander zu verschmelzen, ihm kam die Bedeutung eines Erziehers der Menschheit über Jahrtausende zu. Durch Arbeitslieder seien die Menschen geeint und zu höherer Leistung angespornt worden, durch Sozialisierung befähigt, sich zu Gruppen und Gemeinschaften zusammenzuschließen. Der Arbeitsgesang sei zum Fest geworden, das Fest habe den Tanz entwickelt, Poesie und Musik seien gemeinsam aus dem Rhythmus entstanden.

Ich möchte hier nicht weiter auf dieses Werk eingehen, aber es dürfte klar sein, daß Büchers Arbeit, die in mehreren Auflagen erschien, dazu beigetragen hat, den Boden für Jaques-Dalcroze und seine Lehre in Deutschland vorzubereiten.

Mit dem zweiten Werk »Schönheit und Gymnastik« der Autoren F. A. Schmidt, K. Möller, M. Radczwill möchte ich mich, nicht nur weil es unbekannter ist, näher auseinandersetzen. Das Werk trägt den Untertitel »Drei Beiträge zur Ästhetik der Leibeserziehung«.

Zu einer Zeit, als Jaques-Dalcroze die ersten Sommerkurse in Genf veranstaltete, als die ersten Deutschen seine Kurse besuchten und die deutsche Presse begann, sich für ihn zu interessieren, erschien dieses Buch, das parallel zu den Bestrebungen von Jaques-Dalcroze teilweise ähnliches Gedankengut, was den geistigen Hintergrund anbetrifft, vertritt, aber auch Strömungen, Meinungen und Entwicklungen aufzeigt, die sich später gegen Jaques-Dalcroze und seine Methode richteten. Wir finden hier ein Spektrum von Vorstellungen, Wünschen, Hoffnungen, die in ihrer Verschiedenheit und Gegensätzlichkeit das 20. Jahrhundert entscheidend geprägt haben.

Ausgehend von einer Renaissance des Erziehungsgedankens, einer Erziehung, die den inneren Menschen erhalten will, damit er nicht untergehe in der Fülle des Äußerlichen, die den äußeren Reichtum dem inneren gesellen will, streben die Autoren unter Einbeziehung von Herz und Willen eine religiös, sittlich und künstlerisch fundierte Erneuerung an. Eine Versöhnung zwischen Vernunft und Sinnlichkeit, eine ästhetische Erziehung, bei welcher der Geist den Körper baut und sich durch das geheimnisvolle Ineinandergreifen des physischen und psychischen Geschehens eine Wiedergeburt des Menschen vollzieht. Natürlich wird, wie auch bei Jaques-Dalcroze das Idealbild griechischer Erziehung beschworen mit ihrer Einheit von Leiblichkeit und Geistigkeit. Ausgehend von einer herben Kritik des Stilgemenges der Gründerzeit, wird der Gegenwart nur da, »wo der Verstand diktieren konnte«, ein eigener Stil zugebilligt und festgestellt, daß dort, wo »Gefühl und Gemüt leiten und lenken sollen«, alles Können so sehr versagte, daß sogar der Verstand verstummte und Unsinn und Laune regierten.

> *Zu neuer Kunst und Schönheit werden wir also nur gelangen, wenn in unserer Seele ein Neues lebendig geworden ist.* (Lit. 190, S. 59)

Alle Entwicklung zu einem geistigen Menschentum müsse von der Seele ausgehen. Das geistige Menschentum müsse sich gleichermaßen als neues körperliches Menschentum erweisen. – Eine solche Entwicklung hin zu einem körperlichen Menschentum, allerdings ohne den nötigen Anteil des Geistes, fand in den zwanziger Jahren dann auch tatsächlich statt.

> *Wie es keine Körperschönheit geben kann ohne die Schönheit der Seele, ohne den Adel der Gesinnung, so kann es in den gymnastischen Erziehungsmaßnahmen keine Wandlung ohne Anteil des Geistes, keine Stilerneuerung ohne Sehnsucht der Seele geben.* (Lit. 190, S. 59)

Aber nicht allein von einer neuen gymnastischen Erziehung ist die Rede, sondern auch von einer Erneuerung der Bühnenkunst.

> *Wünschen nur können wir, daß aus Ansätzen eines neuen Idealismus eine Kunst der Darstellung auch auf der Bühne erstehe, die uns die Schönheit und den Adel menschlicher Gestalt als Vorbild wieder vorführen und die uns lehren, daß dort die Kunst und hier das Leben gleichermaßen von der emporringenden Idee der Schönheit getragen werden muß.* (Lit. 190, S. 64)

Die Gymnastik versteht man hier in der ursprünglichen Bedeutung des Wortes; der nackte Mensch ist das A und O. – Auch diese Wünsche gingen in Erfüllung! – »Werden wie die Kinder«, »Zurück zum Naturmenschen« lauten die Parolen.

Im Verlauf der Ausführungen, die mit Fotomaterial antiker bzw. antikisierender Statuen und Zitaten von der Antike bis zur Gegenwart reichlich illustriert sind, werden drei Stilelemente zur ästhetischen Gymnastik aufgestellt: Das Sinngemäße, Das Natürliche, Das Seelische.

Das Sinngemäße

Hier geht es um ein Suchen nach der Wahrheit in der Erziehung, hin zu einer glücklichen Übereinstimmung von ethischen, hygienischen und ästhetischen Bedürfnissen. Begriffe wie Gottmenschentum, Gottähnlichkeit, sicher nicht im christlichen Sinne gemeint, werden verwendet.

> *Wo dieser Mensch noch nicht zur gottmenschlichen Auffassung seiner Selbst gelangt ist, wo er seinen Körper noch nicht als den adäquaten Ausdruck seines Geistes erkannt hat, und seine ganze Persönlichkeit aus den Zerfahrenheiten und Äußerlichkeiten des täglichen Lebens zur Einheit gesammelt und zusammengefaßt hat, wo er noch nicht zur inneren Würde gelangt ist, wie sollen da die Ausstrahlungen und Betätigungen dieses Körpers in der Außenwelt, wie soll da sein Tun und Treiben einheitliche Geschlossenheit zeigen, wie soll da in seiner Kunst, seinem Leben, seiner Erziehung und seiner Gymnastik Stil und Größe des Ausdrucks lebendig werden können?* (Lit. 190, S. 116)

In der Bewegungserziehung strebt man statt Pose eine natürliche Körperhaltung im Stehen und Gehen an. Fehlentwicklungen in der deutschen Turn- und Gymnastikbewegung werden aufgezeigt und die »schwedische Gymnastik« von Peter Henrik Ling als vorbildlich empfohlen (ein Körperbildungssystem, das übrigens auch Bestandteil der Hellerauer Ausbildung war, bis Jaques-Dalcroze im Jahre 1926 ein eigenes Körperbildungssystem »Grammaire rythmique« entwickelte) – Sicher hat sich viel von den hier geäußerten Wunschträumen später tatsächlich erfüllt, und man konnte auch im Hinblick auf die vielen freien Schulformen (z.B. die Landerziehungsheime), von einer Zeit des »Werdens und Wachsens« sprechen, wo »im Wald der deutschen Pädagogik die Säfte steigen und eine ahnungsvolle Stimmung von der Gewißheit des neuen Frühlings sich ausbreitet«.

Das »Natürliche« ist Trumpf! – So lege im Vergleich zum deutschen Turnen der damaligen Zeit die schwedische Gymnastik keinen Wert auf Künstlichkeit, auf gestellte Bilder und dergleichen, ihre Kunst wende sich zunächst nicht an den Zuschauer, sondern an den Übenden. Die Zuschauer sollten nicht am Schein, sondern am Wesen ihre Freude haben. Trotz der ästhetischen Maxime des Maßvollen und Ruhig-Formvollendeten werde hier die Willensschulung nicht vernachlässigt. Der »Würde des Natürlichen« im schwedischen Turnen stehe beim deutschen Turnen der Männer die Pflege einer Art »Übermenschentum« (Gipfelturnen), bei den Frauen ein schwächlich, kindisches »Untermenschentum« gegenüber.

> *Hier zeigt sich die ganze kernhafte Gesundheit des Ling'schen Systems.* (Lit. 190, S. 129)

Das Natürliche

Darunter verstehen die Autoren in erster Linie die Bildung des Herzens und des Gemüts.

> *Ein natürlicher Takt des Empfindens für Menschenwürde und Schönheit muß zur Verstandesbildung hinzukommen, wenn diese irgendwie fruchtbar werden soll in solchen Fragen.* (Lit. 190, S. 144)

Diesbezüglich wird auf Bestrebungen des Dritten Hamburger Kunsterziehungstags des Jahres 1905 eingegangen.

> *Eine Vertiefung der ästhetischen Bildung, eine Annäherung des Gefühls an alles das, was die Natur schafft und bildet, muß hier Befreiung bringen.* (Lit. 190, S. 146)
> *Der Entwicklung des Gefühls werden wir durch die Praxis zu Hilfe kommen müssen: Durch eine Praxis, die im Geräteturnen die einfacheren, natürlicheren Formen bevorzugt, die künstlich entstellenden und ausgeklügelt zwecklosen Übungen hingegen grundsätzlich umgeht, die den volkstümlichen Übungen des Laufens, Springens und Werfens und den Spielen breiten Raum gewährt und möglichst überall das Sinngemäße zum Leitmotiv macht.* (Lit. 190, S. 147)

Beobachtungen am nackten Körper, des natürlichen Gehens und Stehens seien erforderlich. Es wird Front gemacht gegen den unnatürlichen »Fußspitzenschritt«; als Kunstschritt gehöre er in den Bereich des Tanzes.

Ähnlich wie Jaques-Dalcroze übt man scharfe Kritik am Ballett; aber man will es nicht reformieren, sondern geht noch einen Schritt weiter, man möchte es abschaffen. Es wird als *»fremdländische Afterkunst«* oder als *»gallische Krankheit«* bezeichnet. – Nationalistische Töne, wie sie in ähnlicher Form später, nach dem Genfer Protest auch gegen Jaques-Dalcroze und seine Methode angeschlagen wurden.

Wem das Ballett als »Gliederverrenkungskunst« erschien, als falsches Schönheitsideal, als Hohn auf das Natürliche, der konnte der Realisierung komplizierter musikalischer Rhythmen durch den menschlichen Körper, wie sie die Rhythmische Gymnastik von Jaques-Dalcroze praktizierte, wohl kaum zustimmen. Solche Ansichten stellen im Prinzip einen Angriff auf alles Künstlerische dar.

Mit der Gleichsetzung von germanisch-nordisch als »natürlich« und gallisch-französisch als »unnatürlich« disqualifizieren sich die Autoren selbst, und begeben sich auf das Niveau des damals freilich verbreiteten Nationalismus und Chauvinismus:

> *Französisches Unkraut ist es, was wir ausjäten, germanische Frucht ist es, deren Saat wir pflanzen wollen.* (Lit. 190, S. 160)

Als Gegensatz zur französischen Rokokokultur werden mit Bezug auf Griechenland die Superlative »junge unschuldvolle Nacktheit«, »keusche Reinheit«, »Schöpferwohlform des Gliederleibes« gesetzt, Isadora Duncans Kunst als »Auferstehungskunst« gefeiert.

Das Seelische

Was die Autoren meinen, wenn von »Seele« oder »Seelischem« gesprochen wird, bleibt unklar. Das »Natürliche« solle jedoch nicht mit bloßem Naturalismus gleichgesetzt werden. Auf die Kunst der Leibeserziehung bezogen heiße das:

> *Auch in ihr muß man »eins wie alles achten« und wissen, daß das »Innen« sich im »Außen« offenbart.* (Lit. 190, S. 168)

Und das Verhältnis Geist-Körper betreffend:

> *Daß oft dem Geist allein die pädagogischen Maßnahmen gewidmet sind und neben ihm der Körper, solange er gesund ist, nichts gilt und erst dann, wenn er sich krank meldet, geachtet wird – das auszusprechen, ist heute nichts »Unerhörtes« mehr.* (Lit. 190, S. 168)

Der Geist solle den Körper läutern und adeln, vor der Geistesleere im Sport wird gewarnt und im Sinne Nietzsches von einer besseren Verteilung der Zeit und Arbeit und *von der zur Begleitung jeder schönen Mußezeit umgewandelten gymnastischen Übung* gesprochen. Kritik wird ferner an der »nichtigen« Vereinsmeierei ohne Niveau geübt, die als Begleiterscheinung des Sports häufig anzutreffen ist, das Fehlen einer angemessenen Festkultur wird beklagt.

> *Wandelt eure Herzen, erzieht eure Sinne, lernt Fühlen und Sehen mit Augen des Leibes und der Seele!* (Lit. 190, S. 178)

Von einer anzustrebenden Schönheit der Bewegung ist die Rede, von Anmut und Grazie, die durch ein Zurückhalten der Kraft, durch das leichte freie Spiel der Gelenke, durch Lösung der Glieder erreicht werden soll.

> *Wer nicht mit Blindheit geschlagen ist, muß hier erkennen, daß das innere Maß jener Bewegung ihren Reiz ausmachte, ein Maß, das vom Seelischen ins Körperliche ausströmte, das Wollen und Fühlen der Seele und die Bewegung des Körpers in eine harmonische Einheit verschmolz.* (Lit. 190, S. 180)

Ein Satz in diesem Zusammenhang könnte fast auf die Lektion XVIII der ersten Edition der Methode Jaques-Dalcroze gemünzt sein, auf den oft hinzugefügten »künstlichen« Ausdruck zu seinen Übungen, ausgehend von der Erkenntnis, daß seelische Vorgänge nicht einübbar sind, sondern sich von selbst einstellen müssen:

Wahrlich, für die beseelte Bewegung, in der die Toleranz des Herzens sich ausspricht, kann keine Grammatik der Bewegungen etwas wesentliches leisten. (Lit. 190, S. 184)

Mit der Rückkehr zur Natur, wie sie hier gefordert wird, negiert man eine jahrtausendealte Kulturentwicklung, und wenn man gegen das Virtuosentum wettert, vergißt man, daß Virtuosentum und beseelter Ausdruck sich nicht ausschließen, daß z.B. für die großen Werke der Bildhauerkunst und Malerei nicht nur Gefühl und Ausdrucksfähigkeit erforderlich waren, sondern eine qualifizierte Technik, eine virtuose Handhabung des Materials.

Und nicht vergessen soll – und das ist das wichtigste – wer durch dieses Tor der Schönheit gehen will, daß er's hier nicht mit rein körperlichen Dingen zu tun hat, daß er vielmehr an die Seele zu rühren beginnt. Wer Grazie und Anmut als Ausdruck der Schönheit der Seele erkannt hat, muß wissen, daß er hier in das Innerste der Erziehung eingreift. (Lit. 190, S. 187)

Am Anfang des 20. Jahrhunderts ist diese immer wieder beschworene Seelenbildung, diese ersehnte Innerlichkeit als gesellschaftsbestimmende Kraft jedoch nirgendwo sichtbar. Statt dessen bestimmen Materialismus, Wissenschaftsgläubigkeit, Religionskrise, Imperialismus, Diktatur, Brutalität und Gewalt das reale Bild. Der Verlust des Transzendenten, die überwiegend diesseitig ausgerichtete Lebensreformbewegung boten für eine Entwicklung des Seelischen kaum günstige Voraussetzungen. Die Einheit von Leib, Seele und Geist blieb eine Utopie, ein schöner Wunschtraum, und fragwürdig erscheint daher auch das Mittel, das hier zum Ziel führen sollte:

Intelligente Jugend, darin liegen zwei Gegensätze: Geistigkeit des Strebens und Sinnenfeuer des blühenden Alters. Diese Gegensätze fallen in Arbeit und Erholung auseinander. Den Geist befruchtet das Studium, die Sinnlichkeit sucht ihren Genuß in Zerstreuung. Haben wir kein bindendes Mittelglied, so wird die geistige Bildung mechanisch und die Zerstreuung roh. So stehen jetzt die Sachen. Wir müssen ein Mittel suchen, das geistigen Inhalt in die Erholung hinüberträgt und die Sinnlichkeit durch edlere Form über sich selbst erhebt. Es muß etwas sein, was glänzt und leuchtet und im Glanze die Tiefe der Bedeutung trägt, eine Lust, worin ein Ernst ist. Dies Band, worin die entgegengesetzten Pole zusammenfallen, ist Schönheit. (Lit. 190, S. 189)

Jugend, Natur und Schönheit waren also die neuen Götter!

Titelblatt von Melchior Lechter, 1899 (Lit. 106)

2. Biographisches zu Jaques-Dalcroze

Emile Jaques-Dalcroze, aus: »Phänomen Hellerau« · Michael Faßhauer (Lit. 93)

Emile Henri **Jaques** wurde am 6. Juli 1865 als Sohn einer Schweizer Familie in Wien geboren. Schon mit 6 Jahren erhielt er dort seinen ersten Klavierunterricht. 1875 siedelte die Familie von Wien nach Genf über. Emile absolvierte dort seine Schulzeit und besuchte anschließend ein Jahr die Universität. Danach begann er das Musikstudium am Pariser Konservatorium. Im Winter 1885/86 nahm er die Stelle eines zweiten Kapellmeisters am Théâtre des Nouveautés in Algier an. Die Begegnung mit der nordafrikanischen Musik, mit ihrer rhythmischen Vielfalt war zweifellos bedeutsam für den jungen Musiker, der mittlerweile als Liederkomponist in Erscheinung trat. Um nicht mit dem in Bordeaux lebenden Komponisten Jaques verwechselt zu werden, nahm er mit Erlaubnis seines ehemaligen Genfer Studienfreundes Raymond Valcroze, der inzwischen in Algier lebte, zusätzlich dessen Namen an, änderte aber den Anfangsbuchstaben. Emile Henri Jaques nannte sich nun Emile **Jaques-Dalcroze**.

Von Algier ging er im Herbst 1887 nach Wien und setzte dort sein Musikstudium unter anderem bei Anton Bruckner fort. Nach einem kurzen Zwischenaufenthalt in Genf und einem Konzert mit eigenen Werken am dortigen Konservatorium geht Jaques-Dalcroze im Jahr 1880 wieder nach Paris, wo er unter anderen bei Mathis Lussy, einem Schweizer Musiktheoretiker und -forscher studierte. Hier wurde sein Interesse für Rhythmus und Rhythmik weiterentwickelt. 1892 erhielt er einen Ruf als Lehrer für Harmonielehre und Gehörbildung an das Genfer Konservatorium.

Während seiner Lehrtätigkeit machte er die Erfahrung, daß vielen seiner Schüler vor allem das rhythmisch-metrische Empfindungsvermögen fehlte. So konzentrierte er seine Arbeit besonders auf die Elemente Ton und Rhythmus. Arrhythmie, unter diesem Begriff verstand Jaques-Dalcroze das Unvermögen, eine Takteinteilung einzuhalten bzw. Stärke und Tempo einer Bewegung zu regulieren, kurz, das gestörte Gleichgewicht von geistigen und körperlichen Kräften. Bei Gehörbildungsübungen (Solfège) ließ er seine Schüler regelmäßig den Takt schlagen und machte dabei die Entdeckung, daß die Schüler nicht nur Armbewegungen machten, sondern der ganze Körper daran beteiligt war. Da die Körperbewegungen sich nicht im vollständigen Einklang mit der Musik befanden, suchte er nach Möglichkeiten, dieses Mißverhältnis auszugleichen. Indem er den musikalischen Impuls zu einem gleichzeitig körperlichen werden ließ, zu einer Sichtbarmachung musikalischer Vorgänge, und die musikalischen Rhythmen in

Bewegungsrhythmen umsetzte, war die Geburtsstunde der »Rhythmischen Gymnastik« gekommen, hatte Jaques-Dalcroze seinen speziellen musikpädagogischen Weg gefunden, dessen Einmaligkeit eine Alternative zum herkömmlichen Musikstudium darstellte.

Die nun gemeinsam mit seinen Schülern entwickelten Übungen begannen sich etwa ab 1903 zu einer Methode zu verdichten, die unter dem Namen »Methode Jaques-Dalcroze« in ganz Europa bekannt wurde. Reisen mit seinen Schülern, um die neue Methode vorzuführen, Vorträge auf Musikkongressen, Sommerkurse und zahlreiche Publikationen machten Jaques-Dalcroze auch in Deutschland bekannt und führten schließlich dazu, daß Dr. Wolf Dohrn, Sohn des berühmten Zoologen Anton Dohrn, nach dem Besuch einer Jaques-Dalcroze-Vorführung im Jahr 1909 in Dresden den Entschluß faßte, den Genfer Musikpädagogen als Leiter eines eigenen Rhythmusinstituts in die entstehende Gartenstadt und Reformsiedlung Hellerau bei Dresden zu berufen. Wolf Dohrn war seit 1907 Sekretär des Deutschen Werkbundes [6], gehörte als Volkswirtschaftler dem Kreis um den Politiker und Theologen Friedrich Naumann [7] an und stand im Mittelpunkt der damaligen Lebens- und Kulturreformbewegung. So waren der Deutsche Werkbund und der Naumann-Kreis für W. Dohrn die geeignete Plattform, seine Ideen und seine Arbeitskraft für eine Umbildung der Gesellschaft einzusetzen, und unter diesem Vorzeichen muß man auch sein Engagement für Jaques-Dalcroze und die Verwirklichung von Hellerau sehen, einschließlich des Einsatzes seines persönlichen finanziellen Vermögens für diese Ziele [8].

Jaques-Dalcroze nahm diese Berufung nach Hellerau an, ohne zu ahnen, daß die vier Jahre seines dortigen Wirkens von 1910 bis 1914 zu den entscheidendsten und fruchtbarsten seines Lebens werden sollten. Kurz vor seiner Abreise nach Dresden erhielt Jaques-Dalcroze im Juli 1910 die Ehrendoktorwürde der Universität Genf.

Zusammen mit Wolf Dohrn, dem Initiator, Adolphe Appia, dem Schweizer Theatertheoretiker und dem russischen Maler und Lichtexperimentator Alexander von Salzmann konnte Jaques-Dalcroze Hellerau in wenigen Jahren zu einem internationalen Mittelpunkt machen, von dem man überall sprach. Der fünfte im Bunde war der Architekt Heinrich Tessenow, der für Jaques-Dalcroze ein Institut baute, das in seinen Dimensionen, seiner äußeren Gestalt und seiner Inneneinrichtung außergewöhnlich, für die Arbeit von Jaques-Dalcroze aber geradezu ideal war.
Die »Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze«, so hieß das Institut, veranstaltete jährlich Schulfeste, bei denen die Ergebnisse der Jahresarbeit gezeigt wurden. Daß die Presse den Tessenowbau bald »Festspielhaus« und die Jahresfeste mit den Bayreuther Festspielen in einem Atemzug nannte, zeigt, welche bedeutenden Wirkungen in die verschiedensten Richtungen von Hellerau ausgingen.

Neben der Musikpädagogik haben das Theater und der Tanz wichtige Impulse von Hellerau bekommen. Höhepunkt des Schulfestes im Sommer 1913 war die Aufführung von Chr. W. Glucks »Orpheus«.
Prominente Besucher von Hellerau waren Paul Claudel, G. B. Shaw, Upton Sinclair, Waslaw Nijinsky, Max Reinhardt, K. Stanislawski, Serge Diaghilew u. a. m.
1914 war dann das große Unglücksjahr! Im Februar stürzte Wolf Dohrn in den Schweizer Alpen tödlich ab. Im Juli reiste Jaques-Dalcroze nach Genf, um dort ein Festspiel zu leiten und im August brach der 1. Weltkrieg aus, der die Arbeit von Jaques-Dalcroze in Hellerau jäh beenden sollte. Im September unterzeichnete Jaques-Dalcroze einen Aufruf von mehreren Intellektuellen und Künstlern gegen

[6] Der Deutsche Werkbund war eine Vereinigung von Künstlern und Industriellen zur Pflege moderner Formgebung im Bereich der angewandten Kunst, besonders der Industrieprodukte.

[7] Friedrich Naumann (1860 - 1919), arbeitete im »Rauhen Haus« in Hamburg und in der Inneren Mission. Sein Engagement im christlich-sozialen Bereich dehnte er aus durch die Gründung des »National-sozialen Vereins«, der eine demokratische und soziale Umbildung von Staat und Wirtschaft anstrebte. Ein wichtiges politisches Ziel von Naumann war in diesem Zusammenhang, die Arbeiterschaft für den Staat zu gewinnen. Naumann, der seit 1907 Mitglied des Reichstags war, trat schon früh für einen wirtschaftlichen Zusammenschluß Mitteleuropas ein, er gründet 1917 die Staatsbürgerschule, aus der sich später die Hochschule für Politik entwickelte.

[8] Weiteres zu Wolf Dohrn siehe auch S. 36.

die Beschießung der Kathedrale von Reims durch deutsche Truppen. Tatsache ist jedoch, daß französische Truppen die Türme der Kathedrale widerrechtlich als Beobachtungsstand benützten und von dort das Feuer eröffneten und aufgrund dieser Tatsache von deutscher Seite der Befehl zum Beschuß der Kathedrale gegeben wurde (Lit. 142, S. 30 f.). Diesen Sachverhalt bestätigte viele Jahrzehnte später der deutsch-jüdische Militärarzt Dr. med. Kai Ostrowski, der diese Ereignisse als Augenzeuge miterlebt hat, in einem Brief an Karl Lorenz vom 08. August 1974. (Lit. 169, S. 26 f.)

Die Reaktion in Deutschland war allgemeine Empörung. Im November erklärte Jaques-Dalcroze in einem Brief an Harald Dohrn, den neuen Institutsleiter und Bruder von Wolf Dohrn, seine endgültige Trennung von Hellerau. Die Gründe für das Verhalten von Jaques-Dalcroze in dieser Angelegenheit sind nach wie vor unklar. Daß er der französischen Darstellung mehr Glauben schenkte als der deutschen und alle Brücken, die man ihm von Hellerau aus baute (Harald Dohrn), abbrach und somit sein so verheißungsvoll begonnenes Werk in Deutschland aufs Spiel setzte, lassen vermuten, daß unter Umständen von anderen Personen Druck auf Jaques-Dalcroze ausgeübt wurde.
Es ist anzunehmen, daß große Abhängigkeiten zwischen Jaques-Dalcroze und seinen neuen Genfer Förderern bestanden, mit der Folge, daß das Thema Hellerau für sehr lange Zeit tabu war. Denn es gab seltsamerweise keine offiziellen Kontakte mehr zum Institut in Hellerau, das nach vorübergehender Schließung im Jahr 1915 unter dem Namen »Neue Schule für angewandten Rhythmus Hellerau« wiedereröffnet, nach dem 1. Weltkrieg bis 1925 als »Dalcroze-Schule Hellerau« weitergeführt wurde. Später wurde sie unter dem Namen »Schule für Rhythmus, Musik und Körperbildung Hellerau-Laxenburg« in das bei Wien gelegene Schloß Laxenburg verlegt, bis sie 1939 nach dem Anschluß Österreichs an Deutschland geschlossen wurde.
Im Jahre 1915 wurde in Genf das »Institut Jaques-Dalcroze« gegründet, das bis zum heutigen Tag besteht. Jaques-Dalcroze hat von Genf aus seine pädagogische Tätigkeit fortgesetzt und, wie übrigens auch während der Hellerauer Zeit, auf Reisen im In- und Ausland seine Methode demonstriert. Schon 1919 wurden die Sommerkurse in Genf wieder aufgenommen, die es dort schon vor 1910 gab und die auch in Hellerau durchgeführt wurden. 1926 fand dann in Genf der erste internationale Rhythmikkongreß statt, mit 250 Delegierten aus 12 Ländern. Aus diesem Anlaß wurde die »Union internationale des professeurs de la Méthode Jaques-Dalcroze« (U.I.P.D.) gegründet, die unter dem Namen F.I.E.R. (Féderation Internationale des Enseignants de Rythmique) bis heute fortbesteht. Das Jahr 1927 brachte für Jaques-Dalcroze das erste Wiedersehen mit Deutschland nach 13 Jahren. Der Anlaß war ein musikpädagogischer Kongreß in Frankfurt. Hier wurde Jaques-Dalcroze nach langer Abwesenheit enthusiastisch begrüßt. Nach wie vor nahmen seine Reisen, Vorführungen und Kurse im In- und Ausland neben der Tätigkeit am Genfer Institut einen wichtigen Platz ein. So konnte er noch zu seinen Lebzeiten die weltweite Verbreitung und den Erfolg seiner Methode erfahren.

Jaques-Dalcroze starb am 1. Juli 1950 in Genf. Institute, die seine Methode lehrten, wurden zum Beispiel in Stockholm, Barcelona, London, Paris und in den USA eingerichtet. In Deutschland waren es z.B. Abteilungen an den Musikhochschulen in Köln, Berlin und Stuttgart. Viele deutsche Rhythmiker haben sich jedoch schon sehr früh von der ursprünglichen Methode entfernt oder sie »weiterentwickelt«, wie es offiziell hieß. Es gibt heute in Deutschland kein Institut, an welchem Dalcroze-Rhythmik offiziell als Studiengang mit Abschluß angeboten wird.

3. Versuch einer Einschätzung der Persönlichkeit von Jaques-Dalcroze

Dieser Versuch stützt sich auf den von mir bearbeiteten Abschnitt seines Werkes und auf Aussagen von Zeitgenossen bzw. Personen, die sich mit ihm und seinem Werk wissenschaftlich beschäftigt haben.

Adolphe Appia, mit dem Jaques-Dalcroze freundschaftlich verbunden war, schreibt in seinem Aufsatz »Über Ursprung und Anfang der rhythmischen Gymnastik« zum Verhältnis Lehrer - Schüler:

> *Einer der wichtigsten Züge dieses pädagogischen Genies [Jaques-Dalcroze] ist seine Unfähigkeit, die Schüler als Klasse, als Gruppe zu nehmen. Die Gruppe bleibt für ihn eine Anzahl Einzelner. Jeden sieht er als Individualität und jeden behandelt er als Einzelwesen, das sich ihm anvertraut hat. So behält er die Fähigkeit zu äußerst scharfer, äußerst produktiver Beobachtung. Dazu kommt, was fast eine notwendige Folge und Ergänzung solcher Beobachtungsgabe ist: Die Unfähigkeit zu systematisieren, abzuschließen, das Bedürfnis, immer freie Bahn vor sich zu sehen und mit seinen Schülern, seinen Mitarbeitern ein immer neues Leben um sich herum zu schaffen. Wer das Produktive eines solchen Verhältnisses von Lehrer und Schüler für beide Teile recht zu würdigen weiß, der wird die Anfänge der rhythmischen Gymnastik besser verstehen – Anfänge, die übrigens so einfach waren, daß es Mühe macht, sie als solche überhaupt zu erkennen und festzulegen, die aber auch, abgesehen von aller Chronologie, lebhaftes Interesse verdienen.* (Lit. 42, S. 21)

Appia stellt mit diesen Äußerungen wesentliche Aspekte der Persönlichkeitsstruktur von Jaques-Dalcroze dar. Als Empiriker von außerordentlichem Einfallsreichtum, der momentanen Intuition folgend, immer wieder etwas Neues schaffend, habe er Schwierigkeiten, seine Gedanken und Vorstellungen mit der nötigen Klarheit und Eindeutigkeit zu formulieren. Wie später noch deutlich werden wird, hatte er immer Mitarbeiter, die ihm bei dieser Arbeit behilflich waren. Dazu bemerkt Appia:

> *Der Künstler litt häufig unter dem Unvermögen, in Worten und Begriffen präzise zu erfassen und wiederzugeben, was er intuitiv geschaut und mit der ganzen Kraft seiner Seele verwirklichen wollte. Er brauchte eine Terminologie, ein Gerüst für sein Sinnen und Trachten...*
>
> *(Die Biographie großer Künstler gibt uns für solche Ergänzungen durch das theoretische Denken häufig Belege). Der Professor der Physiologischen Psychologie an der Universität Genf, Herr Eduard Claparède, sehr interessiert für die rhythmische Gymnastik, durch das was er gesehen und gehört hatte, verhalf ihm zu dieser Terminologie, und Dalcroze ergänzte durch Lektüre und Nachdenken, was er aus den Gesprächen mit Claparède für sich gelernt hatte. So konnte er seine pädagogischen und künstlerischen Erfahrungen an wissenschaftlichen Tatsachen messen und verknüpfen. Man wird begreifen, mit welchem Eifer der Pädagoge die Tatsachen der Wissenschaft ergriff, um sie zu persönlichen Erfahrungen umzuformen. Von dort datiert die Beachtung, die er den verschiedenen Formen der Muskelinnervation, dem Impuls der Hemmung, den toten Zeiten, dem plötzlichen »Hop« mit seiner Bereitstellung des ganzen Nervensystems angedeihen ließ. Von da an datiert – wenn auch kein System, so doch eine Methode der rhythmischen Gymnastik, eine bewußte, im einzelnen begründete Art des Unterrichts und der Beobachtung.* (Lit. 42, S. 26)

Gernot Giertz, der sich in seiner Dissertation »Kultus ohne Götter« kritisch mit Jaques-Dalcroze und seiner Methode beschäftigt, untersucht u.a. seine Beweisführung anhand des Begriffes »Arrhythmie«:

> *Die Ausbildung des Gehörs war mit der Stimme verbunden und enthielt mehrere Elemente. Über das Ohr als akustisches Wahrnehmungsorgan werden Ton und Rhythmus aufgenommen und reproduzierbar. Die Stimme als Tonerzeuger dient dabei als Kontrollorgan über die Tonvorstellung, welche als ein Teil des Tonbewußtseins die Fähigkeit verkörpert, »Melodien und Akkorde dem Klangverhältnis nach wiederzuerkennen«. Ziel dieser Schulung war die Entwicklung des inneren Hörens, des exakten rhythmischen und tonalen Vorstellungsvermögens, dessen Sensibilitätsgrad die Bewegung determinierte, so daß die musikalischen Zeitwerte agogisch präzis versinnlicht werden konnten. Das hohe Maß der dabei erforderlichen Konzentration diente zwangsläufig einer allmählichen Steigerung derselben, so daß die erzieherischen Folgen – wie Jaques-Dalcroze*

meinte – über das nur Körperliche hinausgingen, sobald der Schüler mit Hilfe der »Audition intérieure« in der Lage sei, Gehörtes in seiner Vorstellung zu wiederholen. »Et nous croyons qu'elle (die audition intérieure, Anm. d. Verf.) *doit conduire aussi au développement de la personnalité, au perfectionnement du mécanisme de la pensée et de la sensibilité; à faciliter en somme les rapports entre l'expérience et la mémoire, entre l'expérience et l'imagination, entre ce qui est devenu automatique et ce qui est conscient, entre ce qui est conscient et le tempérament et la volonté.« Mit diesem Gedanken gab Dalcroze einmal mehr seiner Neigung nach, unbewiesene Behauptungen so mit belegbaren Erkenntnissen zu verknüpfen, daß sie dem oberflächlichen Leser als schlüssige Beweisketten scheinen können. Seine Betrachtungen zur körperlichen Erfahrung, zum Bewegungsrepertoire, und deren Beziehungen zum Muskelsinn, dem Gedächtnis und der Phantasie, sind solange gültig, wie sie in enger Relation zur körperlichen Aktion bleiben. Sie sind aber dann reine Spekulation, wenn sie als umkehrbare Mechanismen auf ethische oder intellektuelle Bereiche ausgedehnt werden. Dalcroze gab mit solchen Äußerungen immer wieder Anlaß zu Mißverständnissen, die besonders unter seinen Schülern Verwirrung stifteten. Vorzuwerfen ist ihm in dieser Hinsicht vor allem, daß er die Prinzipien seiner Rhythmik nicht deutlich genug formulierte und gegen ideologisierende Tendenzen abschirmte...*

Der Grund dafür, daß er seine Auffassung nicht eindeutig und sachbezogen formulierte, war offensichtlich der Wunsch, vor der sachlich-wissenschaftlichen Kritik ebenso zu bestehen, wie vor der welterlösenden Fortschrittsgläubigkeit eines Teiles seiner Schüler. (Lit. 107, S. 17 f.)

Naheliegender als die von Giertz vertretene Begründung, die eine absichtliche Haltung in dieser Frage unterstellt, ist wohl ein solches Verhalten seinem Naturell zuzuschreiben, seiner Künstlerpersönlichkeit, die Schwierigkeiten hatte, praktische Ergebnisse seiner Arbeit wissenschaftlich zu untermauern und sich lieber neuen Ideen zuwandte und diese zu realisieren trachtete, anstatt das bereits Vorhandene kritisch zu überprüfen und es klar zu definieren.

Zum wichtigen Themenbereich Rhythmus und Takt schreibt Gernot Giertz:

Die Abgrenzung des Rhythmus vom Metrum in Musik und Bewegung war ein fast unüberwindliches Hindernis für Dalcroze. Die fließenden Grenzen dieser ineinander verflochtenen Komplexe erschwerten dem Empiriker eine exakte Determinierung und Definition, so daß er den Rhythmus als nicht meßbare Größe in der engen Verflechtung mit dem Takt nur in antithetischen, schlagwortartigen Formeln von diesem abzuheben vermochte. Da Dalcroze die verschiedenen Arten der Rhythmen nicht grundsätzlich trennte, sondern vegetative, voluntaristische, musikalische und körperliche in wechselnden Bezug zueinander setzte, die Begriffe häufig vermengte und sich überdies in den verschiedensten Zusammenhängen dazu äußerte, ist die Frage, wie sich der Rhythmus gegenüber dem Takt verhält, bzw. wo Dalcroze die Grenzen erblickte, nur in einem Gesamtbild zu beantworten, dessen einzelne Teile über alle seine Schriften verstreut sind. Der Eindruck, daß er zeitlebens um eine Lösung dieser Problematik rang, um in einem langwierigen Aneignungsprozeß zu einer klaren Auffassung zu kommen, wird verstärkt durch die Tatsache, daß er an keiner Stelle seine Vorstellungen klar formulierte. (Lit. 107, S. 19)

Das dürfte wohl auch der Grund sein, weswegen sich viele Rhythmiker schon zu Lebzeiten von Jaques-Dalcroze bzw. seiner eigentlichen Methode entfernen konnten, obwohl sie einst begeisterte Schüler von ihm waren. Indem sie vorgaben, seine Ideen »weiterzuentwickeln«, seinen Namen für ihre Ziele reklamierten, schufen sie im Grunde etwas völlig Neues. Sie verließen weitgehend den musikalischen bzw. musikpädagogischen Ansatz seiner Methode und leiteten eine Entwicklung ein, an deren Ende Dalcroze eine historische Figur, seine Methode vergessen war. So konnte eine seiner prominentesten deutschen Schülerinnen, Elfriede Feudel, 1926 schreiben:

Was in der Zeit der Hellerauer Bildungsanstalt als Dalcroze-Methode bekannt war, ist zur Zeit in Deutschland nur noch dem Geiste nach lebendig geblieben, in seiner unveränderten äußeren Gestalt kaum noch irgendwo anzutreffen. (Lit. 97, S. 59)

Die bisher dargelegten Merkmale der Persönlichkeitsstruktur von Jaques-Dalcroze könnten bei ihm ein Gefühl der Unsicherheit erzeugt haben und der Grund dafür sein, daß er auf die zum Teil sehr heftig vorgebrachte zeitgenössische Kritik an seiner Methode (z.B. von Hans Brandenburg, Frank Thieß, Oskar Bie und dem Dalcroze-Schüler Rudolf Bode) nicht offiziell Stellung nahm.

Gernot Giertz äußert über die Zusammenarbeit von Jaques-Dalcroze und Adolphe Appia:

> *In der Bekanntschaft mit Appia und der sich daraus entwickelnden Zusammenarbeit mit dem Theoretiker der Musiktheaterreform fand Dalcroze eine notwendige Ergänzung, einen Ausgleich der Kräfte, deren Koordination beiden Teilen gleichermaßen zugute kam. Appias Neigung zur schrittweisen erschöpfenden Analyse führte zu klaren Zielvorstellungen und zur Erkenntnis der Mittel, diese zu verwirklichen. Diesem linear gerichteten theoretischen Vorgehen stand die ausgeprägt musikalisch-pädagogische Doppelbegabung von Dalcroze gegenüber, die in Verbindung mit der Fähigkeit, auch aus schwächsten Anregungen Nutzen ziehen zu können, den kompilierenden Charakter seiner praktischen Arbeit bestimmte. Er wußte seine Erfahrungen und Überzeugungen temperamentvoll zu vertreten und an einer Fülle von Beispielen ihre praktische Fruchtbarkeit zu belegen. Bei der theoretischen Untermauerung oder der wissenschaftlichen Abstützung der gewonnenen Ergebnisse benötigte er meist die Hilfe anderer.* (Lit. 107, S. 61)

Den bisher aufgezeigten Defiziten in der Persönlichkeitsstruktur von Jaques-Dalcroze steht der praktische Erfolg und die Wirkung seiner Rhythmischen Gymnastik auf internationaler Ebene in einem zu begrenzenden Zeitabschnitt gegenüber. Die meisten Zeitgenossen jedenfalls, besonders die Musiker unter ihnen, überzeugte das, was sie in Hellerau sahen; das belegen die zahlreichen begeisterten Zuschriften, Einschätzungen, Beurteilungen und Ratschläge von bedeutenden Persönlichkeiten der damaligen Kulturszene. [Siehe auch Teil D]

Die Rhythmische Gymnastik wurde als etwas Zukunftsweisendes betrachtet, jedoch wurde durch die theatrale Manifestationsform bei den Schulfesten und zahlreichen Demonstrationsreisen ihre Zwitterstellung zwischen musikpädagogischem System und künstlicher Ausdrucksform mehr zugunsten der letzteren gedeutet. Das geschah, obwohl Jaques-Dalcroze immer wieder betonte, die festlichen Vorführungen seien nur die noch unfertigen Ergebnisse der methodischen und erzieherischen Arbeit eines Jahres.

Die ehemalige Hellerauer Schülerin Elfriede Feudel schrieb über die Arbeit mit Jaques-Dalcroze in Hellerau:

> *Das geniale an dieser Arbeit, daß vielleicht erst eine spätere Zeit den ganzen Umfang erkennen wird, war, daß er auf diesem Wege niemals in Einzelheiten steckenblieb, niemals ein Schema aufstellte, sondern immer zum Wesentlichen, Allgemeingültigen vorzudringen suchte, niemals Einzelziele ins Auge faßte, sondern immer ein Gesamtziel. Es gab für ihn nicht mehrere Künste, zu deren einer, etwa zur Musik, er den Menschen heranbilden wollte – es gab nur die Kunst schlechthin. Und es gab nicht einzelne Teile und Fähigkeiten am Menschen, an denen zu arbeiten war, sondern nur den ganzen Menschen. Von diesem Blickpunkt sind die Gedankengänge und Unterrichtswege zu verstehen, die die sogenannte Dalcroze-Methode darstellen und die Grundlage unserer rhythmischen Erziehung bilden.* (Lit. 102, S. 36)

Elfriede Feudel war, wie die meisten anderen Schüler, von Jaques-Dalcroze begeistert. Sie stellt ihn als Persönlichkeit dar, die eine einmalige Mischung aus vollendet Künstlerischem und vollendet Pädagogischem war und alle Schüler mit unerhörter Kraft in ihren Bann schlug. Sie schreibt an einer anderen Stelle:

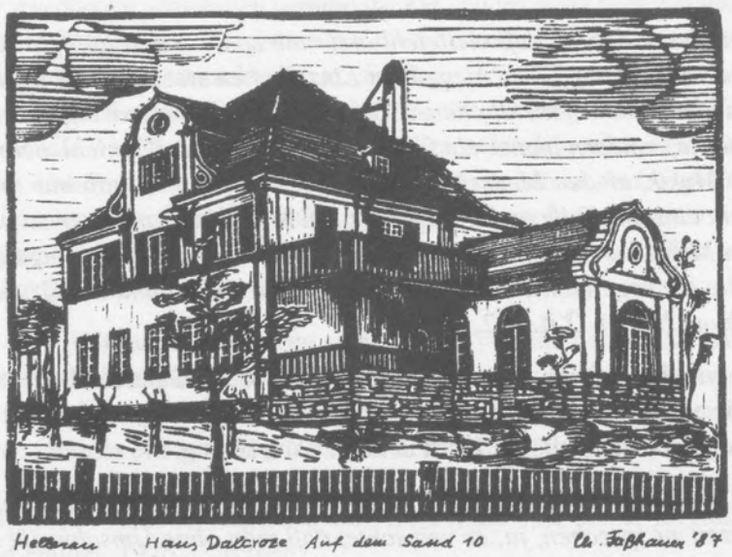
> *Im Verkehr mit seinen Schülern war Herr Jaques von einer fast rührenden Bescheidenheit; er war für jeden jederzeit zu sprechen, ja, er wünschte, daß man ohne Umschweife mit allen Schwierigkeiten zu ihm kam, er beobachtete und kannte jeden einzelnen und wußte, wie weit seine Veranlagung ging. Das hinderte nicht, daß seine Ansprüche an Können, Fleiß und Energie aufs Höchste gespannt waren und nach unserer Meinung die Kräfte weit überschritten. Sein Grundsatz war: »Verlange das Unmögliche vom Menschen und er wird das Mögliche leisten«. Es war seine*

mitfortreißende Vitalität, seine Güte und ein nie versagender Humor – man könnte es auch Charme nennen, was seinen Unterricht bei aller Angst, die man ausstand, zu unvergeßlichem Erleben machte. Seiner genialen Persönlichkeit gelang die gewiß nicht leichte Aufgabe, viele Hunderte junger Menschen aus 14 Nationen zu äußerster Anspannung ihrer Kräfte, freudiger Bereitschaft und einmütigen Glauben an die Zukunft zusammenzuführen. Unvergeßliche schöne Tage und Jahre in dem kleinen Ort in der Dresdener Heide. (Lit. 102, S. 37)

Nach Einschätzung von Elfriede Feudel war das Geheimnis des Erfolges von Jaques-Dalcroze zu seinen Lebzeiten wohl in erster Linie seiner Künstlerpersönlichkeit und seinen überragenden pädagogischen Fähigkeiten zuzuschreiben und weniger der von ihm entwickelten Methode. Es darf angenommen werden, daß viele seiner Schüler (besonders spätere Generationen) die Methode in ihrer Gesamtheit kaum gekannt, die Handbücher niemals gelesen haben, ja sogar bestritten, daß es eine Methode Jaques-Dalcroze gegeben habe. So war es möglich, daß die Methode als Gesamtkomplex schnell in Vergessenheit geraten konnte, obwohl man sich ständig auf Dalcroze und seine Ideen berief.

Vieles in dem schillernden Persönlichkeitsbild von Jaques-Dalcroze muß letztlich unbeantwortet bleiben, z.B. die Frage, warum es nicht möglich war, in fast dreieinhalb Jahrzehnten eine vollständige Ausgabe der Methode herauszubringen bzw. die erschienenen Teile zu bearbeiten, ebenso die Frage des persönlichen Engagements in der Protestaktion gegen die Beschießung der Kathedrale von Reims, die Frage des Abbruchs der Kontakte zu einigen seiner fähigsten Schüler, der zögerlichen Reaktion auf Angriffe gegen seine Person und Methode, die des mangelnden Durchsetzungsvermögens gegenüber seiner dominanten Schwester, und die Frage, weswegen ein Teil seiner persönlichen Dokumente von seiner Frau vernichtet worden ist.

Zusammenfassend noch einmal die wichtigsten Merkmale des Persönlichkeitsbildes von Jaques-Dalcroze: Intuition, Phantasie, Temperament, Produktivität, scharfe Beobachtungsgabe, Spontaneität, Fähigkeit zur Synthese, empirisches Denken, ein Hang zur Kompilation, mangelnde Systematik, mangelnde Präzision in der Fachsprache und eine Tendenz zu unbewiesenen Thesen.



Haus Dalcroze in Hellerau, aus: »Phänomen Hellerau« · Michael Faßhauer (Lit. 93)

4. Ideen, Ideologien, Utopien

Vielen Schülern des Genfer Musikpädagogen, besonders den deutschen, war der Begriff »Methode Jaques-Dalcroze« suspekt, sie fühlten sich durch diesen Begriff eingeengt und sprachen viel lieber von den »Ideen« ihres Lehrers, die sie faszinierten, denen sie folgen, die sie weiterentwickeln wollten. Die Idee in ihrer ursprünglichen Bedeutung als Bild, Leitgedanke, Urbild, Vorbild oder das nur im reinen Denken zu erfassende Wesen eines Dings, konnten sie dabei nicht gemeint haben, schon gar nicht die Idee als philosophischen Begriff im Sinne Platons oder Kants.

Die Idee, der Grundgedanke, der der späteren Methode, dem System Jaques-Dalcroze als Leitbild diente, war, die Menschen musikalischer zu machen, Musik fühlbar und erlebbar zu machen, und das konnte nach Dalcroze' Meinung nur über den Körper geschehen, mit dem wir Sinneseindrükke wahrnehmen, mit dem wir uns und anderen gegenüber mitteilen, der das auszuführen in der Lage ist, was der Geist erdacht hat, der als Abbild der Seele das auszudrücken vermag, was das eigentliche Wesen des Menschen ausmacht. Dieser Leitgedanke, »den Menschen musikalischer zu machen«, konnte nur durch die Musik selbst in die Tat umgesetzt werden, vorausgesetzt, man läßt sich auf sie ein. Sie allein bewirkt dieses Werk, indem man sie hört und körperlich darstellt. Der Agierende stellt nicht dar, was ihm intuitiv zur Musik einfällt – das ist häufig mißverstanden worden – sondern er selbst stellt die Musik dar, verkörpert sie!

Dieser Grundgedanke von Jaques-Dalcroze muß axiomatisch aufgefaßt werden. Aus ihm lassen sich alle weiteren Schritte ableiten. Von diesem Grundgedanken zur Methode führt ein logisch konsequenter Weg, denn Methode im wahrsten Sinne des Wortes heißt: Der richtige Weg, das jeweilige Verfahren, das planmäßige Vorgehen, um das gesteckte Ziel zu erreichen.

Diese Grundidee von Jaques-Dalcroze traf sich mit anderen Ideen, die die Zeit um 1900 prägten, z.B. die der Befreiung des Körpers, des Dranges zur Individualisierung, des Anarchismus, der Abkehr vom Systematischen, des Hanges zur Allgemeinverständlichkeit, zum Natürlichen, zum Organischen, zur Anmut und Schönheit.

Auf den ersten Blick schienen viele dieser Ideen die Grundidee von Jaques-Dalcroze zu fördern, aber der Schein trog.
Sie erwiesen sich sogar bald als das genaue Gegenteil, als kontraproduktiv. Die Befreiung des Körpers und der Drang zur Selbstverwirklichung duldeten kein Diktat von außen, auch nicht das der Musik. »Natürlichkeit« und »Allgemeinverständlichkeit« führten einerseits zum Infragestellen jeder willentlichen Bewegung, zur Ablehnung von Automatismus und Virtuosität, hin zu einem anachronistischen Anknüpfen an die Gewohnheiten von Naturvölkern und somit zu einer Negation der wesentlich vom Geistigen geprägten Entwicklung des Abendlandes, andererseits zu einer Nivellierung des künstlerischen Anspruchs, hin zu einer Gebrauchs- und Konsummentalität.

Die Idee, den Körper als Instrument im Sinne der Musik zu betrachten, hatte Konsequenzen, machte weitere unumgängliche Schritte nötig, wie sie auch in der Instrumentalpädagogik üblich und nötig sind. Sie zeichneten den Weg vor, der für das musikpädagogische System Jaques-Dalcroze charakteristisch wurde. Der Körper selbst mußte auf diese ungewöhnliche Rolle durch ein spezielles Training vorbereitet werden. Die Gliedmaßen z.B. mußten befähigt werden, unabhängig voneinander zu agieren, das Nervensystem mußte in der Lage sein, Befehle schnell in Bewegung umzusetzen. Es mußte eine totale Sensibilisierung des Körpers, eine Virtuosität erreicht werden, um den verschiedenen musikalischen Anforderungen gerecht zu werden. Hier waren dem Körper jedoch von seiner Disposition her von vornherein Grenzen gesetzt, nicht jede Musik konnte körperlich realisiert werden.

Diese Bedingtheiten des Dalcrozeschen Systems wurden von vielen, auch von vielen seiner Schüler, nicht ausreichend erkannt, nicht verstanden [vgl. hierzu Teile D und E]. Indem man einen neuen Ansatz aus

der »natürlichen« Körperbewegung suchte, stellte man das Dalcrozesche System auf den Kopf, beraubte es seiner Grundidee. Ebenso falsch war es, die Rhythmische Gymnastik als eine Art von Tanz zu bezeichnen und sie danach zu beurteilen.

Die Rhythmik von Jaques-Dalcroze war und ist bis heute nicht nur ein musikpädagogisches System, ein System der plastischen Darstellung von Musik durch den menschlichen Körper, sondern auch eine Art Weltanschauung, zumindest hat sie ideologische Aspekte. Den Begriff Ideologie, der mit dem der Utopie eng zusammenhängt, kann man im negativen Sinne auch als »falsches Bewußtsein« verstehen. Oskar Bie hat mit der Begriffsprägung »Dalcrozienne« dieses Bewußtsein entsprechend karikiert [siehe auch Teil D].

Die Rhythmische Gymnastik, neben ihrer hauptsächlich musikpädagogischen Funktion gleichzeitig auch als Körperbildungssystem verstanden, sollte ein Mittel zur Befreiung des Geistes sein. Darüber hinaus sollte sie den Menschen befähigen, dem Amüsement des etablierten Kulturbetriebes zu widerstehen, indem er lernt, die Freude, die aus der Arbeit entsteht, wahrzunehmen und zu genießen.

> *Für ein gesundes, lebhaftes, tätiges Wesen muß die Freude der täglichen Sorgfalt und der in Begeisterung durchgeführten Arbeit genügen, um das Leben zu verschönen, die Müdigkeit zu vertreiben und Gegenwart und Zukunft zu verklären.* (Lit. 6, S. 52)

Jaques-Dalcroze war der Meinung, daß wahre Künstler kein Amüsement benötigen. Er kritisierte, daß trotz großer kultureller Aktivitäten und Glanz ein Mangel an tieferer Kultur und freier Menschlichkeit in Arbeit, Leben und Kunst bestünde. Der »Festgedanke«, der noch weit über die Zeit von 1900 hinaus zum ideologischen Gedankengut gehörte, hatte auch bei ihm einen besonderen Stellenwert.

> *Ich will das Schauspiel der Alten wieder aufleben lassen, wo ein großer Teil des Volkes dem anderen einmal im Jahr ein geistiges und künstlerisches Fest gab, wo Zuschauer und Spieler dieselbe künstlerische Erregung teilten. Einmal im Jahre, wenn unsere Kurse beendet sind, werden meine Schüler, die dann meine Mitarbeiter geworden sind, ihre ganze Kraft mit der meinigen vereinigen und auserwählten Zuschauern eine Vision von Schönheit und Harmonie zu bieten versuchen. Mit Ihnen werden sich die kleinen Kinder von Hellerau vereinigen, die nach und nach und ohne Ermüdung die Musik und die Plastik kennengelernt haben. Wir werden in freudigen Aufschwüngen mit dem Lichte jauchzen und in der Ahnung menschlicher Schmerzen erschauern, und so werden wir versuchen, den großen Rhythmus des Lebens darzustellen.* (Lit. 6, S. 50)

Mit diesen Äußerungen, die aus einer Ansprache von Jaques-Dalcroze an seine Hellerauer Schüler stammen, sollte eine Alternative zum herkömmlichen Kulturbetrieb aufgezeigt werden. Der lebensreformerische, ja missionarische Charakter ist unverkennbar.

> *Die Freude ist eine Kraft und ein Licht.* (Lit. 6, S. 54)

> *Unser ganzes Leben hängt ja von unseren Gewohnheiten ab; all unser Unglück kommt von unseren schlechten Gewohnheiten, all unsere Freude von unseren guten.* (Lit. 6, S. 55)

Der Glaube an die Besserung des Menschen durch die Musik bzw. ihre plastische Realisierung ist ein fester Bestandteil im Denken von Jaques-Dalcroze, und er muß wohl auch nach Aussagen seiner Schüler ein Charisma besessen haben, seine Postulate glaubhaft zu machen. Die von seiner Person ausgehende Freude jedenfalls hat seine Schüler bei ihrer Arbeit inspiriert und die Wirkung seiner Ideen verstärkt.

> *Und schließlich macht uns dieses Studium Freude, denn es weckt in uns das Bedürfnis, unsere Erkenntnisse den Mitstrebenden mitzuteilen, und indem es uns die Mittel dazu in den Rhythmus geeinigten Bewegungen gibt, weckt es Gemeinschaftsgefühle... Hier nun wird die Schularbeit wie von selbst zum Schulfest... So wird die Schaffenskraft eines Jahres durch unser Schulfest zur höchsten Leistung angefeuert, und statt nach Jahrgängen und Klassen getrennt zu arbeiten, vereinigt sich der erste, zweite und dritte Jahrgang, ehemalige Schüler und Schüler unserer Schüler treten hinzu und verstärkt durch die frohe Schar der Hellerauer Kinderklassen, bilden wir eine Gemeinde und freuen uns, Eltern und Freunden die Früchte unserer Arbeit zu zeigen.* (Lit. 8, S. 48 f.)

Der »Festgedanke« sowie das Erlebnis der Gemeinschaft, die Freude als Kraftquelle, all diese Dinge sollten in späterer Zeit, besonders in Deutschland, noch eine bedeutende Rolle spielen.
Das Fest soll nach Ansicht von Jaques-Dalcroze, im Gegensatz zum Amüsement, Kräfte freisetzen, um die Aufgaben von morgen zu lösen. Es soll kein Augen- und Ohrenschmaus sein, sondern die Arbeit von einem Jahr zeigen; keine neue Kunsttheorie, sondern ein Mittel, sich selbst zu veredeln. Es werde nichts Fertiges, sondern Werdendes gezeigt. Schließlich sollten die Versuche des Einsatzes von zerstreutem und direktem Licht nicht etwa als Effektmittel verstanden werden, sondern als Studiengegenstand, um das Wechselspiel von Licht und Schatten zu erproben.
Ein feines Gespür für mögliche Folgen von unkontrollierten Gefühlen einerseits, andererseits eine moralisierende Bevormundung; hier könnte man auch Einflüsse kalvinistischen Denkens vermuten. Die Vision einer Bereicherung der Welt und des Menschen durch die Musik (und die richtige Methode, sie zu lehren) lassen sie als ein »Kult des Schönen« erscheinen, als eine Art Religionsersatz. Solche Ansichten sind in dieser Zeit nicht ungewöhnlich, müssen aber im kalvinistisch geprägten Genf in Verbindung mit der den Körper »befreienden« Methode der Rhythmischen Gymnastik als Schock empfunden worden sein. So kann man sich gut erklären, daß der Wechsel des Ortes von Genf nach Hellerau für Jaques-Dalcroze und seine Methode die große Chance bedeutete.

Der Unterricht in der Rhythmik will die Schüler dahin bringen, daß sie nach vollendeter Studienzeit sagen können, – nicht mehr bloß: »Ich weiß«, sondern »Ich empfinde«. Dann will er ihnen auch das Verlangen nach Ausdruck rege machen. Denn wessen Herz empfindungsvoll ist, den drängt es, sie nach Maßgabe seiner Ausdrucksmittel auch andern mitzuteilen. Je reicher das Leben uns durchströmt, desto reicheres Leben werden wir um uns ausströmen können. Empfangen, um wieder auszuteilen, so lautet das große Gesetz der Menschheit. Und wenn das ganze System der rhythmischen Erziehung sich auf der Musik aufbaut, so geschieht dies eben, weil die Musik eine hervorragende psychische Kraft ist, eine dem Seelenleben und dem Ausdruckswillen zugleich entspringende Kraft, die durch ihre anregende und ordnende Gewalt unsere sämtlichen vitalen Funktionen zu regeln vermag. Die Ausbildung seiner ureigensten Rhythmen (nach welchem besonderen Verfahren sie übrigens geschehe) ist weit mehr als eine pädagogische Methode. Die Rhythmik stellt sich dar, als eine der elektrischen und den großen chemischen und physischen Naturgewalten ähnliche Gewalt, als eine kräfte- und seelenstrahlende Macht, die uns durch ihr Wirken uns selber zurückgibt, und uns nicht nur unserer eigenen sondern auch fremder Kräfte, ja der Kräfte der ganzen Menschheit bewußt werden läßt. Sie nötigt uns dazu, uns über die unergründlichen Tiefen unseres rätsel- und wechselvollen Wesens forschend niederzubeugen. Sie gibt uns eine Ahnung von den Geschehnissen des ewigen Mysteriums, das über dem Leben der Menschen über die Jahrhunderte waltet. Sie drückt unserem Denken ein Gepräge ursprünglicher, erhebender Frömmigkeit auf, welche Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft untereinander verbindet. Und deswegen scheint sie uns dazu berufen, – freilich erst in einer noch fernen Zukunft, wenn sich einmal eine genügende Anzahl bedeutender Geister mit ihrer experimentellen Erforschung befaßt haben, – engere Bande zwischen Gehirn und Nerven zu wirken, die gesamten lebendigen Kräfte des Menschen zu vereinigen. (Lit. 13, S. 75 f.)

Unsere Freiheit als denkende und handelnde Menschen hängt von dieser Einheit der Rhythmen des Denkens und des Lebens ab. Ich sehe die Zeit heraufkommen, wo unser Körper – dank dem völlig wiedererlangten Muskelsinn – von allen hemmenden Einflüssen derart unabhängig sein wird, daß sich unser Wollen und unser Tun restlos decken werden. Dies bedeutet aber die Heilung der Neurasthenie und die Bildung eines vollkommenen Menschen, dessen Lebensäußerungen ein doppeltes Gepräge tragen werden: Ursprünglichkeit und Ganzheit des Ausdrucks, Verwirklichung des Ideals und Idealisierung der physischen Möglichkeiten...
Die beiden Pole unseres Lebens werden aufs Innigste verbunden sein, durch einen einzigen einheitlichen Rhythmus. Und dieser wird der natürliche Ausdruck unserer Eigenart sein. Von jenem Tage an wird die Kunst aufhören, metaphysisch zu sein. Sie wird eine spontane Offenbarung unserer innersten Wesenheit werden, unmittelbar von den Rhythmen unseres Lebens...

Das Leben ist in der Tat selber ein Rhythmus, d.h. eine fortwährende Folge vielfachen Lebens, ein unteilbares Ganzes. Auch die Persönlichkeit kann als ein Rhythmus betrachtet werden; denn die Gesamtheit ihrer Fähigkeiten, selbst der widersprechendsten bildet ein Ganzes. Aber jedes Leben und jedes Kunstwerk, das in einseitiger Weise nur den exzentrischen Neigungen der Individualität genüge tut, ist unrhythmisch. Denn der Rhythmus der Kunst und des Lebens setzt eine völlige Verschmelzung des Charakters aller Züge und des Temperaments voraus. (Lit. 13, S. 199 f.)

Diese in den Bereich der Utopie, einer Pseudo-Religion gehenden Zukunftsvisionen sprechen für sich, sie beweisen, daß der von Jaques-Dalcroze entwickelten Methode eine entsprechende »Ideologie«, eine Weltanschauung, zur Seite stand, und es erhebt sich die Frage, welche der beiden in der Folgezeit eine größere Wirkung gehabt hat.

In diesem Zusammenhang muß auch Dr. Wolf Dohrn zu Wort kommen, jener Initiator von Hellerau, Nichtmusiker und Intellektueller, der sich so mit den Ideen von Jaques-Dalcroze identifizierte, daß er zu einer Art Ideologen der Methode wurde. Ohne seine unermüdliche Arbeit, die gleichzeitig seine Lebensaufgabe darstellte, ist die rasche Ausbreitung der Rhythmischen Gymnastik in Deutschland und ihre Wirkung auf die allgemeine Kulturszene des In- und Auslands kaum zu denken. Schließlich waren es die vermögende Familie Dohrn und der ausgeprägte Geschäftssinn Wolf Dohrns, die in Form eines für unsere Begriffe gigantischen Mäzenatentums die Ideen Jaques-Dalcroze' in Hellerau zur architektonischen Realität werden ließen und die Jaques-Dalcroze somit eine ideale Basis für seine Arbeit schufen. Die folgenden Zitate stammen aus der Rede Wolf Dohrns, die er anläßlich der Grundsteinlegung der Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze in Hellerau am 22. April 1911 gehalten hat und die ihrer Bedeutung wegen in größerem Umfang wiedergegeben sei.

Verehrte Anwesende! Unsere Anstalt unterscheidet sich von den meisten Lehr- und Bildungsanstalten dadurch, daß sie einem ganz bestimmten Gedanken dient: Der Wiedergewinnung des Rhythmus in der Erziehung, in der Bildung der Persönlichkeit, in der Kunst und im Leben. So allgemein gesprochen mag nun dieser Gedanke noch nichts Überzeugendes haben. Ja, ich würde sehr wohl verstehen, wenn man ihm sogar mit einigem Mißtrauen begegnete; denn die Luft ist voll von Schlagworten, Anpreisungen, Illusionen, Projekten, Ideen und Versuchen, die jede in ihrer Weise der Menschheit Erlösung, Kultur, Freiheit, Leben, Gesundheit und – was weiß ich alles – zuwenden wollen, gleich als ob es für den Menschen Geist wie für den Körper eine Apotheke und einige Apotheker gäbe! Ich fürchte sehr, liebe Freunde, wir werden manchmal mit solchen Weltverbesserern verwechselt werden...

Mich legitimiert zudem, was ich sagen will, nur mein Glaube an die Rhythmische Gymnastik, mich drängt zur Aussprache das ursprüngliche, völlig einzigartige Erlebnis, das ich hatte, als ich zum ersten Male eine Stunde Rhythmischer Gymnastik gesehen habe...
Und ich erlebte, was wohl jeder Mensch mit unverdorbenen Sinnen und mit dem geheimen, oft schüchtern verborgenen Glauben an reines Menschentum erlebt, wenn er diese Übungen sieht. Man kann nicht gleich sagen, was es ist, was einen so anzieht und zugleich befreit und gefangennimmt, aber man spürt unmittelbar und mit jener Gewißheit, die durch Überlegungen nicht bewiesen, sondern nur verdeutlicht werden kann, daß hier die Kräfte des Menschen zu einer neuen Synthese verbunden werden.
Ich fühlte mich dem Ursprung alles Lebendigen nahe. Ich wußte, daß unser in Gewohnheiten träge gewordener Organismus, Körper und Geist, hier von einer bestimmten Seite aus erneuert und verjüngt werden konnte...

Ein ähnliches Erlebnis hat, glaube ich, jeder von Ihnen gehabt, und dieses rein menschliche Erlebnis, abseits von Kunst, Pädagogik, Musik und jeder Art Reflexion ist und bleibt wohl für jeden von uns der Grundstein seines Glaubens an die Rhythmische Gymnastik. Denn alles andere, verehrte Anwesende, mag durch die Entwicklung überholt, mag auch von uns in seiner speziellen Tragweite überschätzt werden. Aber dieses Erlebnis gibt uns die Gewißheit, daß Jaques-Dalcroze in seiner Methode der Rhythmischen Gymnastik eine Quelle menschlicher Kraft und Freude entdeckt hat...

...diese Kraft für die Menschheit und ihre zukünftige Entwicklung gewonnen, so gewonnen zu haben, daß wir sie beherrschen und verwerten können, daß sie das Lebendige im Menschen befruchtet, ordnet, erhöht, das bleibt das Ereignis, die eigentlich unverlierbare Leistung von Jaques-Dalcroze, die – wie Sie wohl verstehen – über das beschränkte Wirkungsgebiet des Musikers, des Pädagogen oder irgend eines Spezialisten, der eine neue Methode erfindet, weit hinaus geht...
So soll denn die Anstalt in Hellerau nicht nur Gelegenheit geben zum Lernen, sondern vor allem auch Gelegenheit gesund zu werden, Gelegenheit nachzuholen, was der Intellektualismus unserer Zeit an uns allen gesündigt hat. Sie wissen, wie das gemeint ist! Um eine Kultivierung ästhetischer Gefühle oder sonstiger Unfruchtbarkeiten handelt es sich nicht. Dazu wird viel zu viel und zu ernst gearbeitet. Es gibt, glaube ich, wenig Schulen, an denen mit solcher Anspannung und solcher Freude gearbeitet wird, wie es dieses Jahr hier geschehen ist! Und deshalb ist es gut, daß die Anstalt nach Hellerau kommt, wo lebenskundiger Optimismus die Dinge vorwärts treibt und rings herum in neuen, künstlerisch ernst zu nehmenden Bauten der gestandene Wille einer neuen Generation zu Tage tritt...
Mit Recht schrieb mir Herr Jaques-Dalcroze in seinem ersten Brief aus Genf: »In Berlin oder einer anderen Großstadt werde ich nur eine Musikschule machen, in Hellerau, den Rhythmus zur Höhe einer sozialen Institution erheben können«. (Lit. 88, S. 2 ff., 13 f.)

Nachdem Wolf Dohrn auf das Modell der Bildungsanstalt, auf die Vorzüge des künftigen Baus eingeht z.B. Badegelegenheiten, Luft-, Sonnen-, Dampf- und Lichtbad, führt er weiter aus:

Ein anderes Gebiet sei aber noch kurz erwähnt: Das hygienische. Inwieweit da die Bauanlage vorarbeitet, ist schon angedeutet. Darüber hinaus soll aber auch die Verpflegung und das Wohnen so eingerichtet werden, daß die Schüler und Schülerinnen, in den ein, zwei Jahren, die sie bei uns verbringen, an Leib und Seele gesunden, aktive, gelöste, frohe, starke Menschen werden können. Nichts von Medizin, kaum einmal ein Arzt und doch dauernde Genesung! (Lit. 88, S. 18)

In den »Nachrichten über den Neubau des Instituts und die Unterrichtskurse 1911/12« heißt es zu Unterkunft und Verpflegung in Hellerau:

Es wird für gute, kräftige Kost (auch viel Gemüse) gesorgt und für gute, eine horizontale Lage verbürgende Betten. Die Verpflegung steht unter ärztlicher Aufsicht. (Lit. 89, S. 91)

Für das gesellige Leben stehen Wohnräume in den größeren Wohnhäusern zur Verfügung und in dem Institut, außerdem auch die Luft- und Sonnenbäder. Ein Dilettantenorchester, Kammermusikvereinigungen und ein Chor sind in Bildung begriffen. Das in Hellerau lebendige, künstlerisch gut orientierte Geistesleben wird den Schülerinnen und Schülern der Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze wertvolle Anregungen geben. Auch die soziale Grundlage dieser aufblühenden Siedlung – es ist die erste deutsche Gartenstadt mit bodenreformerischen Zielen, z.Zt. ca. 200 Einfamilienhäuser – kommt der Schule zugute. Die Volksschulkinder des Ortes erhalten gleichfalls Unterricht in rhythmischer Gymnastik. (Lit. 89, S. 92)

Da in der Lebensreformbewegung die Naturheilkunde wie auch die Reformkost eine wichtige Rolle spielten (die ersten Reformhäuser wurden Anfang des Jahrhunderts eröffnet), verwundert es nicht, daß die Initiatoren der Bildungsanstalt selbst Ernährung und Therapie in ihr Programm einbezogen, sie waren ein Teil der neuen Ideologie. Ca. 14 Jahre später, im Jahre 1924 nimmt der Genfer Arzt Dr. René Guillermin in einer Ansprache an Fachkollegen Stellung zum therapeutischen Aspekt der Methode:

Es erscheint uns daher unendlich wünschenswert, sich mehr für die Rhythmik zu interessieren, daß sie sie moralisch unterstützen und die harmonische Entwicklung fördern, daß sie daraus nützliche Prinzipien für ihre eigene Erziehung und für diejenige ihrer Assistenten, ihrer Helfer und nicht zuletzt ihrer Kranken ableiten. Der Mangel an Koordination, die Störung im Zusammenspiel der Muskeln, sowie Unaufmerksamkeit sind die am häufigsten auftretenden Indikationen. Außerdem kann die Rhythmische Gymnastik eine ganze Reihe von Störungen des Nervensystems beheben, lindern oder ihnen vorbeugen.

Die Rhythmische Gymnastik, sagt Dr. Forel, entwickelt die Aufmerksamkeit, die Willenskraft, das Gedächtnis und den Charakter der Kinder; sie macht ihren Körper und Geist geschmeidiger; sie entwickelt ihre Individualität und gibt diesen durch harte Schulbänke gemarterten Kleinen ihr psychophysiologisches Gleichgewicht zurück.
Eine scharf ausgeklügelte Methode, die als wesentliches Ziel hat, die ererbte Fähigkeit zur Aneignung unterschiedlicher Rhythmen auszubauen, eine Methode, die dem Kranken das Gleichgewicht und die verlorengegangene oder nie erworbene Geschmeidigkeit verleiht, und die in vielen Fällen den Boden verwandelt und gesunden läßt, der das Aufkommen von Nervenkrankheiten erst ermöglicht hat. Diese Behandlung, diese psychophysiologische Umerziehung vervollkommnet die durch die eigentliche psychotherapeutische Behandlung erzielten Ergebnisse und bringt die durch eine fehlgesteuerte Erziehung hervorgerufenen Fehler in Ordnung, welche die freie Entfaltung und das harmonische Zusammenspiel der plastischen Funktionen des Nervensystems verhindert haben.
Mit Dr. Desfosses darf man im Hinblick auf die allgemeine Erziehung von der Rhythmischen Gymnastik folgendes erwarten: 1. die Vervollkommnung des Gehörsinnes, 2. die Vervollkommnung der Beziehungen zwischen den auditiven, motorischen und zentralen reflektorischen Neuronen, 3. die Entwicklung der muskulären Synergien in allen Nuancen der Genauigkeit, 4. die Vervollkommnung der Fähigkeit zur Aufmerksamkeit und zum Fleiß...
Somit hat man mit vollem Recht die Rhythmische Gymnastik in die Behandlungsmethoden der psychomotorischen Instabilität eingereiht.
Zusammenfassend ist zu sagen, daß die Rhythmik im Gesamtplan der körperlichen Erziehung durchaus ihren Platz hat. (Lit. 111, S. 14)

Etwa zur gleichen Zeit trafen sich auf dem Monte Verità im schweizerischen Ascona Lebensreformer, zivilisationsmüde Menschen, Anarchisten, die auf der Grundlage von Naturheilkunde, Vegetarismus und Emanzipation das Modell einer neuen Gesellschaft erprobten.
So stellt Hellerau zu Dalcroze' Zeiten einschließlich der Methode und dem Konzept einer entsprechenden Lebensgestaltung einen Kosmos für sich dar, der in seiner Strenge und Regelhaftigkeit an ein Kloster erinnert, bei welchem der Mensch, das Maß aller Dinge, als Absolutum gesetzt wurde.
Den Reformern am Anfang unseres Jahrhunderts ist zugute zu halten, daß sie, auf welchen Gebieten auch immer sie gearbeitet haben, die tiefe Krise des modernen Menschen, die durch den rasanten technischen und wissenschaftlichen Fortschritt entstand, erkannten und auf ihre Weise zu lösen versuchten. Diese Krise hatte Probleme mit sich gebracht, die im Alleingang kaum noch zu bewältigen waren. Es wäre wohl nicht richtig, die verschiedenen Lösungsmöglichkeiten, die angeboten wurden, die freilich nur bestimmte Teile der Gesellschaft imstande waren zu realisieren, nur als Schwärmerei, Spinnerei oder Gefühlsduselei abzutun. Eigentlich besteht diese Krise und die damit verbundenen Probleme am Ende des 20. Jahrhunderts noch immer, sie hat sich sogar noch verschärft, ohne daß eine allgemein praktikable Lösung in Sicht ist. Immerhin sind durch die von den Reformern angebotenen Möglichkeiten viele Menschen befähigt worden, in dieser Krisenzeit zu leben und sich zu behaupten. Sie haben für ihr Leben einen neuen Sinn und Inhalt entdeckt. Das muß man sagen, ohne die Gefahren, die in diesen Reformprojekten steckten, z.B. eine Isolation von der übrigen Gesellschaft, Sektierertum, Dogmatismus und Intoleranz zu verharmlosen.

Heinrich Tessenow[9], der Architekt, der durch den imposanten Institutsbau nicht minder zum Erfolg der Methode Jaques-Dalcroze beigetragen hat, analysiert die Krise des modernen Menschen folgendermaßen:

---

[9] Heinrich Tessenow (1876 - 1950), einer der führenden deutschen Architekten des 20. Jahrhunderts. Von namhaften Fachkollegen wie P. Schultze-Naumburg, H. Muthesius, H. Poelzig, als junger begabter Mann protegiert, gehört er neben B. Taut, Peter Behrens, Mies van der Rohe und W. Gropius zu den führenden Architekten der Weimarer Republik. Als Mitglied der »Novembergruppe« einer progressiven Berliner Künstlergruppe, bekannte er sich zu einem Neuanfang nach dem 1. Weltkrieg, der für Expressionismus und Neue Sachlichkeit stand. Während des Nationalsozialismus galt Tessenow als Vertreter der verhaßten »Weimarer Republik« und »ihrem Kulturbolschewismus«. Als Lehrer wirkte er u.a. in Wien, Dresden und Berlin. Zahlreiche Ehrungen, darunter zwei Ehrendoktorwürden, und die Fürsprache eines seiner Schüler, des Architekten Albert Speer, konnten jedoch nicht bewirken, daß man Tessenow entsprechende Aufträge erteilte.
Nach dem 2. Weltkrieg, als man in Ost und West gleichzeitig seine Bedeutung wiedererkannte, und ihm für den Wiederaufbau der deutschen Städte eine wichtige Rolle zumaß, konnten diese Pläne durch seinen Tod im Jahre 1950 nicht mehr realisiert werden.

Wir sind heute klügste Techniker und Ingenieure, mächtigste Krieger, kaltblütigste Kaufleute, empfindlichste Maler, Musiker usw., sind große Spezialisten, aber wir sind nicht überhaupt groß, sind nicht große Menschen; denn es fehlt uns als Spezialisten in dem Vielfachen die Harmonie.

Der harmonische Mensch ist nicht immer groß, aber wenn der Mensch groß ist, ist er auch immer harmonisch, ist er nicht spezialistisch. (Lit. 208, S. 165)

Und der Vorspann zu seinem Aufsatz »Hoffnung auf neues Leben – Eine Utopie von 1909« lautet:

Die Menschheit will nie unbedingt ein Erhellen, sondern ist hierin immer, als ob sie fürchte, daß ein Erhellen ihrer dunkelsten Tiefen gegen sie sprechen könnte. Und so bekennt sie sich vorsichtig und immer nur schrittweise. Sie kann sich aber überhaupt nicht zunehmend mehr betonen, kann nicht zunehmend mehr mit sich selbst ins Reine oder ins Helle kommen, kann sich nicht mehr und mehr von den tierischen Welten unterscheiden, die überhaupt nichts von sich wissen, ohne eben zunehmend menschlicher zu werden, humaner zu werden. (Lit. 208, S. 159)

Tessenow hat die »Soziale Institution Rhythmus«, von der Jaques-Dalcroze in seinem berühmten Brief an Wolf Dohrn schrieb, in entsprechend kongeniale Architektur umgesetzt, die in ihrer Formstrenge und Rationalität dem System der Rhythmischen Gymnastik von Jaques-Dalcroze sehr verwandt ist. Folgende Ausführungen über den Bau und seine fachliche Beurteilung sind aus dem Buch von Wangerin/Weiss »Heinrich Tessenow 1876 - 1950« entnommen:

Die Gesamtanlage mit Festhaus, Wohnungen und Freiflächen bildet ein einheitliches Ganzes. Es entsteht ein repräsentatives Gebäude, dessen Grundrißgestaltung die Forderung nach Mehrfachnutzung erfüllt. Auch die formale Gestaltung entwickelt Tessenow aus der Zweckmäßigkeit. Die glatten Flächen der geputzten Wände und die einfachen Dachformen sind charakteristische Gestaltungsmerkmale, die Symmetrie ist für ihn Ordnungsprinzip. Das Festsaalgebäude wird über die reine Zweckmäßigkeit zum symbolhaften Monument. Die überlieferten Formen von Portikus, Giebel und Pfeilern verwendet Tessenow in neuer, eigenwilliger Art. Im Gesamteindruck erinnern sie noch an antike Vorbilder, im Detail sind die Formen eigenständig und wirken klassisch zeitlos...

Das Eintreten für Schlichtheit, Ordnung und absolute Sauberkeit in der Gestaltung, die der von Tessenow vertretenen Lebensform entspricht, läßt ihn zu einer Nüchternheit kommen, die zu einer konsequenten Rationalität des Architektonischen führt und doch so etwas wie Poesie ausstrahlt. Es scheint nicht angebracht, von Klassizismus oder Schinkel-Epigonentum zu sprechen, da Tessenow nichts Vorhandenes, Klassizistisches anerkennt oder nachzuahmen strebt. Hier sieht man sich einem Purismus der Logik, »zopfig einfach und dabei monumental«, gegenüber, wie Eugen Diederichs in einem Brief vom 6. Januar 1911 an Cizzarz schrieb. (Lit. 213, S. 29)

Und speziell zum Festsaal:

Mit dem Festsaal soll gleichzeitig aber auch den Vorstellungen von einem modernen Theater entsprochen werden; denn in Deutschland fehlt zu damaliger Zeit eine Versuchsbühne, »auf der unter streng künstlerischen Gesichtspunkten ständig erprobt würde, was wir im Musikdrama und gesprochenen Schauspiel für stilisierte Vereinfachungen des Theaterapparates, für das Ineinanderwirken des Lichts und des szenischen Bildes jetzt zu erzielen uns bemühen«... Nach Berichten über die Schulfeste lassen die mit schwarzem Tuch überzogenen Bühnenaufbauten die Tanzenden fast schwerelos im Raum schwebend erscheinen. Decke und Wände sind mit verstellbaren weißen Stoffbahnen bespannt und verstärken den einheitlichen Raumeindruck. Das Licht wird als »Orchestrierung der Bewegung« aufgefaßt und erhält daher in Hellerau besondere Bedeutung. Die Anlage der Saalbeleuchtung wird von dem Maler Alexander von Salzmann entworfen. Hinter den Stoffbahnen der Wände und Decken sind mehrere tausend Glühlampen angebracht, so daß ein diffuses Licht erzielt und der Kontrast von heller Bühne und dunklem Auditorium aufgehoben wird. Von dem Hauptregulator mit über 150 verschiedenen Leitungen kann durch 3000 Lampen die Beleuchtung mit jeder gewünschten Intensität und in Übereinstimmung mit der Partitur gehandhabt werden. Diese Lichtanlage war in ähnlicher Weise schon für Theaterbühnen ausgeführt worden. Neu ist

jedoch die Ausgestaltung des ganzen Raumes durch einheitliche weiße, transparente Stoffbahnen, mit denen zugleich eine ausgezeichnete Akustik erreicht wird. (Lit. 213, S. 29)

Über den Einsatz des Lichtes schreibt Alexander von Salzmann:

Das Licht richtet sich nach der Musik, diese beseelt die Bewegung, das Licht erklärt sie. Darunter ist nicht nur zu verstehen, daß es sie sichtbar, d.h. erkennbar macht. Auf das Wie kommt es an. Dadurch erst gewinnt die Bewegung Form und Ausdruck. Dies aber ist nur möglich, wenn das Licht ein Milieu schafft. Es muß für die Bewegung werden, was der Resonanzboden für den Ton ist. Ja noch mehr: Es muß den sich Bewegenden anregen, indem es sich mit der Musik zu einer seelischen Kraft verbindet. Ton- und Lichtbewegung wollen ein und dasselbe ausdrücken. Der rhythmisch bewegte Mensch erlebt es. Sein Körper macht es in Bewegungen sichtbar. Wir erleben es mit, wir hören und sehen zugleich. (Lit. 185, S. 71)

Abschließend sei bemerkt, daß es kaum ein besseres Beispiel einer Synthese von Gedanken, Vorstellungen und Aktivitäten verschiedener Personen gibt, als die Zusammenarbeit von Jaques-Dalcroze, Dohrn, Appia, Tessenow und von Salzmann. Der gemeinsame Glaube, einen neuen, harmonischen Menschen zu schaffen, genauer gesagt, dem Menschen das verlorene Gleichgewicht wiederzugeben, das war der »ideologische Boden« ihres gemeinschaftlichen Werks. Ich würde den Begriff Ideologie in unserem Zusammenhang nicht als »falsches Bewußtsein« deuten, sondern im positiven Sinn als einen wesentlichen Beitrag und Versuch, durch das Mittel der Kunst für den Menschen eine neue Form des intensiveren Lebens und des Ausdrucks zu gewinnen und somit zu sich selbst zu finden. Wenn viele dieser Ideen auch, was ihre Breitenwirkung anbetrifft, nicht zum Tragen kamen, Illusion, ja Utopie blieben, waren sie doch Antrieb zu großen Leistungen. Der Tessenowbau und die Rhythmische Gymnastik von Jaques-Dalcroze sind Realitäten auch noch am Ende des 20. Jahrhunderts, wenn auch beschädigt bzw. vergessen. Eine der wenigen Utopien, die zur Wirklichkeit geworden sind. Ergreifen wir sie und versuchen wir sie für unsere Zeit zu nutzen!

Wolf Dohrn

Heinrich Tessenow

Aus: »Phänomen Hellerau« · Michael Faßhauer (Lit. 93)

5. Die Methode und die Ausbildung in Hellerau

- »Methode Jaques-Dalcroze«
- »sogenannte Dalcroze-Methode«
- »Methode«
- »System Jaques-Dalcroze«
- »keine Methode«
- »kein System« usw.

Wenn man in der Literatur auf die Methode Jaques-Dalcroze zu sprechen kommt oder mit heute noch lebenden Schülern von »Monsieur Jaques« spricht, wird man alle die eben erwähnten Ansichten vertreten finden. Diese Konfusion ist so alt wie die Methode selbst. Heute wird bei Fachkongressen ein Unterschied zwischen Dalcrozeanern und anderen Rhythmikern gemacht und die 1927 gegründete U.I.P.D. mußte sich später in F.I.E.R. umbenennen, um jedem Streit um die »wahre Lehre« aus dem Wege zu gehen. Daß der Name ihres Schöpfers aus dem Namen der internationalen Organisation der Rhythmiker verschwand, ist durchaus symptomatisch für das Bild der Rhythmik.

In Hellerau jedenfalls wurde zu Dalcroze' Zeiten nach der Methode unterrichtet, in der Methode ausgebildet, ja geradezu eifersüchtig auf ihre Einhaltung und Reinheit geachtet. Einige Auszüge aus der Schulordnung der Bildungsanstalt Hellerau, die Jaques-Dalcroze zusammen mit Wolf Dohrn entworfen hatte, geben einen Einblick in den Studiengang der Rhythmikausbildung.

Aufgabe und Zweck der Bildungsanstalt:

> *...Insbesondere hat sie den Zweck, durch die Methode Jaques-Dalcroze die musikalischen Fähigkeiten ihrer Schüler zur Entfaltung zu bringen und zu jeder Art musikalischer Berufsausbildung vorzubereiten. Die Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze bildet auch Lehrkräfte für die Methode Jaques-Dalcroze aus. Sie ist bestrebt, die künstlerischen, ethischen und hygienischen Wirkungen der rhythmischen Gymnastik in ihrer Unterweisung zur Geltung zu bringen. Diesen Gesichtspunkten trägt die Schulordnung in ihren Bestimmungen Rechnung.* (Lit. 7, S. 82)

Prüfungen:

Um jeden Mißbrauch zu verhüten, ist die Erlangung der Berechtigung, in der Methode Jaques-Dalcroze zu unterrichten, an die Ablegung einer Prüfung vor einer Prüfungskommission der Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze geknüpft.

> *§ 34 Es gibt deren zwei Arten:*
>
> *1. Die Jahresprüfungen. Diese finden im Dezember oder Januar jeden Jahres vor einem Prüfungsausschuß statt, der für die Schüler des ersten Jahrganges aus allen Schülern des zweiten, für die Schüler des zweiten Jahrganges aus allen Schülern des dritten, und für die Schüler des dritten Jahrganges aus dem Direktor, der Oberlehrerin und allen Lehrern besteht.*
>
> *2. Diplomprüfungen. Diese finden im Mai oder Juni statt. Eine Vorprüfung vor Direktor und dem gesamten Lehrkörper entscheidet über die Zulassung zu der Schlußprüfung, die vor einem Ausschuß abzulegen ist, der aus nicht zur Anstalt gehörenden Musikern und Pädagogen und aus zwei von ihren Mitschülern gewählten Schülern des dritten Jahrganges besteht.*
>
> *Gegenstände dieser Schlußprüfung sind:*
> *a) Eine Lehrstunde rhythmische Gymnastik, Kindern ohne jede musikalische Vorbildung erteilt;*
> *b) Eine Lehrstunde rhythmische Gymnastik, Schülern des zweiten Jahrganges erteilt;*
> *c) Hör- und Leseübungen (Solfège);*
> *d) Rhythmische und plastische Verkörperung von Musik.* (Lit. 7, S. 88)

Unterricht in Belebter Plastik:

Vier Wochenstunden in jeder Klasse sind plastischen Studien gewidmet, die von den Zöglingen ohne Lehrer betrieben werden. Die Übungen sind von den Zöglingen selber zu erfinden. Herr Dr. Jaques-Dalcroze inspiziert regelmäßig diese Klassen und beurteilt ihre Leistungen. Für die Aufrechterhaltung der Ordnung in diesen Stunden sind die Klassenältesten bzw. Gruppenführer verantwortlich. Sie berichten darüber regelmäßig an den Direktor. Finden es die Studierenden angezeigt, ihre Klasse in mehrere Gruppen zu teilen, so wählt jede Gruppe alle vier Wochen einen Gruppenführer, der seinen Bericht an den Klassenältesten bzw. den Direktor erstattet. Im allgemeinen sind alle Zöglinge gehalten, an diesen lehrerlosen Stunden teilzunehmen. Ausnahmsweise kann die Direktion jedoch solche Schüler davon dispensieren, die entweder körperlich allzu ungeeignet oder im Alter zu fortgeschritten sind, um Nutzen aus diesen Übungen zu ziehen. Diese Zöglinge sind aber in der Regel von der Erreichung sowohl eines Diplomes als eines ihre Befähigung zum Unterricht erteilen bescheinigenden Zeugnisses ausgeschlossen (s. §§ 19 und 39). (Lit. 7, S. 87)

Unterrichtskurse:

§ 30 I. Der Normalkurs umfaßt drei Jahrgänge und ist für jene Zöglinge bestimmt, die sich zu Lehrern der Methode ausbilden wollen. Diese haben wöchentlich 5 Stunden Unterricht in rhythmischer Gymnastik, 5 Stunden Solfège, 2 Stunden Improvisation, 6 Halbstunden Turnen, 1 Stunde Anatomie, 2 Stunden Chorgesang und 4 Stunden Plastik (im ganzen 22 Wochenstunden). Studierende, welche von einem oder dem anderen Unterrichtsfache des Normalkurses dispensiert zu sein wünschen, verzichten hierdurch auf ihre Anmeldung zur abschließenden Diplom-Prüfung (Hospitantenkurs).

II. Der Tanz- und Theaterkurs gliedert sich im allgemeinen dem Normalkurs an, hat aber anstelle der Improvisation, die fakultativ gegen besonderes Honorar belegt werden kann, vier Stunden Tanz, die auch von Schülern des Normalkurses gegen besonderes Honorar belegt werden können. Dieser Kurs kann nur von Schülern besucht werden, die entsprechend veranlagt sind. Wegen körperlicher Ungeschicklichkeit Zurückgewiesene können später zur Aufnahme gelangen, nachdem sie sich durch Teilnahme am Normalkurs von ihren Mängeln befreit haben. Zöglinge des Tanz- und Theaterkurses können nur dann die Ermächtigung erhalten, nach der Methode Jaques-Dalcroze zu lehren, wenn sie den vollständigen Unterricht des Normalkurses genossen haben.

III. Der Hospitantenkurs ist für Studierende bestimmt, welche, ohne sich zu Lehrern der Methode ausbilden zu wollen, nur ihre eigene rhythmische und musikalische Fortbildung im Auge haben. Sie können einzelne Unterrichtsgegenstände belegen, sind aber verpflichtet, allem Unterricht, für den sie sich eingeschrieben haben, mit der gleichen Gewissenhaftigkeit zu folgen, wie diejenigen, welche sich zu Lehrern ausbilden.

IV. Dilettantenkurs. Neben diesen in der Anstalt in Hellerau abgehaltenen Kursen werden noch Dilettantenkurse von 2-5 Wochenstunden in Dresden und Berlin abgehalten. Hierfür wird eine besondere Schulordnung erlassen. (ebenda, S. 86 f.)

Anderweitige Möglichkeiten der Ausbildung

Der Schwerpunkt der Ausbildung liegt in der Körper und Geist gleichmäßig beanspruchenden rhythmischen Gymnastik, Gehörsbildung, Improvisation. Es ist aber auch für musikalischen und anderen Spezialunterricht (fremde Sprachen u.a.m.) Sorge getragen. Zunächst in der Form von Privatunterricht, der teils an der Anstalt, teils in der Gartenstadt Hellerau nach besonderer Vereinbarung erteilt werden kann. Für 1912 ist die Erweiterung des bereits bestehenden Privatunterrichtes in der Gartenstadt Hellerau zu einem Landerziehungsheim in Aussicht genommen. Eltern, zumal im Ausland lebende Deutsche, die Wert darauf legen, ihren Kindern möglichst früh eine harmonische Ausbildung zuteil werden zu lassen, ist also hierzu Gelegenheit geboten, ohne die durch das staatliche Schul- und Examenwesen gegebenen Zielpunkte der Erziehung zu vernachlässigen. Für 1911/12 sind

bereits Kinder angemeldet, die neben dem Unterricht in der Anstalt Schulunterricht erhalten werden. Ausländische Familien, die ihre Kinder zum Erlernen der deutschen Sprache nach Deutschland zu schicken pflegen, ist hier eine seltene Gelegenheit geboten, körperliche und geistige Ausbildung zu vereinigen. Für solche Fälle ist in dem großen Wohnhaus eine besondere Abteilung unter der speziellen Aufsicht von Frau Dr. Mabel Riess vorgesehen.
An der Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze selbst haben sich durch die Zusammensetzung des Lehrkörpers Deutsch und Französisch als Unterrichtssprachen eingebürgert. Doch werden fast alle europäischen Sprachen gesprochen. Unter den für das Schuljahr 1911/12 Angemeldeten befinden sich aus Amerika 2, Deutschland 60, Dänemark 1, England 3, Holland 6, Österreich 2, Russisch-Polen 3, Finnland 1, Schweden 3, Schweiz 14, Spanien 2. (Lit. 7, S. 92 f.)

Mißbrauch der Methode

Methoden können nicht durch Patente geschützt werden. Dadurch ist dem Mißbrauch weiter Spielraum gelassen und es ist für einen neuen Gedanken gefährlich, wenn er in ungenügender Weise vertreten wird. Man legt Mißerfolge nicht dem Vertreter, sondern der Methode zur Last. Die Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze hat zum Schutze der Methode und des Namens Schritte getan (vgl. die Schulordnung).

Die Anstaltsleitung hat die Bestimmungen zur Erlangung der Lehrberechtigung in der Methode erheblich verschärft. Sie nimmt selbst zur Lehrerausbildung nur Schüler an, die sich auf mindestens 1 Jahr, in der Regel 2 Jahre verpflichten, und sie hat eine Kommission von unabhängigen Fachmännern eingesetzt, die über die Befähigung zum Unterricht in der Methode Jaques-Dalcroze in einer vor ihr abzulegenden Prüfung zu entscheiden hat. Der Prüfungskommission gehören an: Herr Adolphe Appia, Rivaz (Schweiz), Herr Paul Boepple, Basel, Herr Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Max Friedländer, Berlin, Herr Prof. Friedrich Klose, München, Herr Geh. Reg.-Rat Prof. H. Kretzschmar, Berlin, Herr Generalmusikdirektor Max Schillings, Stuttgart, Herr Geh. Hofrat, Generalmusikdirektor Edler von Schuch, Dresden, Herr Generalmusikdirektor Fritz Steinbach, Köln, Herr Jean D'Udine, Direktor des französischen Instituts für Rhythmische Gymnastik in Paris.[10]
Die von uns erteilten Diplome und Zeugnisse sind hier nachgebildet, damit jeder, der sich für solche Kurse interessiert, nachprüfen kann, ob der Lehrer die Befähigung zum Unterrichten besitzt. Außerdem hat eine Anzahl ehemaliger Schüler von Dr. Jaques-Dalcroze das Recht, in der Methode zu unterrichten. Sie haben nicht das Diplom, dürfen sich aber als »Von der Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze anerkannte Lehrer der Methode« bezeichnen. Für diese finden alljährlich besondere Ferienkurse statt, die sie mit der weiteren Entwicklung der Methode bekannt machen. Die Anstalt erteilt jederzeit gerne Auskunft, ob in einer Stadt eine von der Bildungsanstalt anerkannte Lehrkraft tätig ist. (Lit. 7, S. 94)

In einer Ansprache an seine Hellerauer Schüler formuliert Jaques-Dalcroze unter dem Thema »Was die rhythmische Gymnastik ihnen gibt und was sie von ihnen fordert« seine Ziele folgendermaßen:

Jetzt habe ich Schüler herangebildet, die die von nun an unauflösliche Einheit der Rhythmen in der Zeit und im Raum kennen und vorfühlen. Jetzt bin ich sicher, daß wir dank der Spezialausbildung eines Tages im Stande sein werden, alle menschlichen Regungen, Melodien, Harmonien auszudrükken, seien sie plastisch oder musikalisch, mit Hilfe unserer Gruppierungen und Bewegungen auf der Ebene oder auf geneigten Flächen, auf Bodenwellungen oder Treppen. Meinen ästhetischen Ideen will ich nunmehr in der Gartenstadt Hellerau Form geben. (Lit. 6, S. 49)

Und in einem Aufsatz mit dem Thema »Schularbeit und Schulfest« äußert Jaques-Dalcroze:

Unsere Studien sollen Körper und Geist in innigere Wechselwirkung zueinander setzen. Durch körperliche Übung des rhythmischen Empfindens sollen im Gehirn deutliche dauernde Spuren und

---

[10] Die Zusammensetzung der Prüfungskommission, besonders die beachtliche Präsenz von bedeutenden Persönlichkeiten des damaligen deutschen Musiklebens, ist ein deutlicher Beweis für die absolute Priorität der Musik in der Methode Jaques-Dalcroze.

in unserem Vorstellungsleben klare, endgültige Bilder rhythmischer Bewegungen entstehen. Man wird verstehen, was ich meine, wenn auch das Gebiet, das wir in unseren Übungen behandeln, wissenschaftlich noch wenig durchforscht ist und es daher noch keine wissenschaftlich exakten Ausdrücke für Tatsachen gibt, die jedermann erleben kann, der unsere Übungen betreibt...

Dafür ist aber ein harmonisch durchgebildetes Nervensystem Voraussetzung. Wer es nicht als Geschenk von der Natur erhalten hat, muß es durch besondere Übungen zu entwickeln suchen; Übungen, die ein schnelles Ineinandergreifen sensorischer und motorischer Zentren gewährleisten und die uns dadurch zum Herren unseres Organismus machen...
Genauer gesagt soll uns also die Erziehung in Hellerau lehren:

I. Die Bewegungen des Körpers nach ihrer Dauer zu bemessen und den metrischen Sinn zu einem lebendigen Besitz unseres Ichs zu machen, indem er in allen seinen Nuancen körperliches Erlebnis wird.

II. Die Bewegungen des Körpers nach ihrer Stärke, nach Spannung und Entspannung abzustufen und in dem Zusammen und Gegeneinander des Muskelspiels unserer Glieder den rhythmischen Sinn zu einem körperlichen Erlebnis zu machen. Indem dies geschieht, wird der Sinn für Gleichgewicht und Harmonie der Bewegung geschult und nicht nur dies: der Rhythmus entfesselt alle unsere Kräfte, macht ihnen freie Bahn und formt dadurch unser Wesen zur höchsten Leistung. (Lit. 8, S. 47 f.)

Ein weiterer wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang ist die Steigerung der Erlebniskraft für die Werke der Kunst. Im gleichen Aufsatz bemerkt Jaques-Dalcroze dazu:

Wir fühlen in uns das Bedürfnis, uns an guter Musik plastisch zu versuchen, die Wirkung dieser Musik auf den seiner Rhythmik bewußten Körper zu erproben, und wir suchen Musik, die uns innerlich erregt und Bewegungsimpulse gibt. (Lit. 8, S. 50)

Jaques-Dalcroze ist nicht der Ansicht vieler seiner Zeitgenossen, daß gewisse Werke aus Pietät vor dem Komponisten als Studienobjekte ausscheiden. Die Studien zielen darauf ab, die Menschen in ein reales, positives Verhältnis zur Musik zu bringen. Statt Verehrung, *Erleben!* Die rhythmische Verkörperung einer Bachschen Fuge macht seiner Ansicht nach das Wesen des Werkes, seine Architektur lebendig. Sie ist ein Mittel, um Ungeschulten das Wesen einer Fuge zu verdeutlichen. Dieser Punkt, der zur Zeit von Jaques-Dalcroze noch die Gemüter erregte, ist in der heutigen Ballettpraxis gang und gäbe. Das beweisen Choreographien von Beethovens 9. Sinfonie, Bachs Matthäuspassion und Mozarts Zauberflöte. Außerdem glaubte Jaques-Dalcroze an sein sicheres Stilgefühl in diesen Dingen. Daß es sich hierbei um Studien und Versuche im Rahmen der Schulfeste handelte, wurde immer wieder von ihm betont. Zugleich aber richtete er an zeitgenössische Komponisten die Offerte, aus genauer Kenntnis der Rhythmik des Körpers geeignete Werke für die plastische Realisierung zu schaffen und an den Kursen in Hellerau teilzunehmen.

Abschließend kann gesagt werden, daß die Bildungsanstalt Hellerau eigentlich eine Akademie für »plastische Musik« war, die Körpermusiker ausbildete. Sie hatte durchaus, was ihren Haupt-Unterrichtsgegenstand, die Musik, anbelangte, den Rang einer Musikhochschule, das beweist nicht zuletzt die hochkarätige Jury (Prüfungskommission) aus prominenten Vertretern des Musiklebens und des Theaters, die ihresgleichen damals wie heute sucht. Die Bildungsanstalt war weder eine Schule für Modernen Tanz, noch eine Gymnastikschule, das muß noch einmal ausdrücklich betont werden. Ihre Funktion und Aufgabe wird bis heute zuweilen falsch interpretiert, bzw. mit der »Schule für angewandten Rhythmus Hellerau« gleichgesetzt, die erst während des 1. Weltkrieges eingerichtet wurde oder gar mit der »Schule Hellerau-Laxenburg« verwechselt, die erst 1926 bei Wien ihre Arbeit aufnahm.

6. Jaques-Dalcroze über die Begriffe Rhythmus und Rhythmik

Jaques-Dalcroze hat sich immer wieder in vielfältiger und sehr unterschiedlicher Weise zum Thema Rhythmus bzw. Rhythmik geäußert. M. Kugler beschäftigt sich in seiner Schrift »Die Begriffe Rhythmus und Rhythmik bei Riemann, Lussy und Jaques-Dalcroze« ausführlich mit dieser Materie.

Eine fundierte Rhythmustheorie, etwa im Sinne von L. Klages, hat Jaques-Dalcroze nicht entwickelt. Für ein musikpädagogisches Werk, wie die Methode Jaques-Dalcroze, blieb der musikalische Rhythmus immer absolutes Gebot, hatte absolute Priorität. Die Theorien von Lussy, Aristoxenos und das Bekanntwerden mit der arabischen Musik und Rhythmik anläßlich seines Aufenthalts in Algerien haben sein Rhythmusverständnis entscheidend geprägt.
Die folgenden Texte habe ich aus verschiedenen Vorträgen und aus »Petite Histoire de la Rythmique« zusammengestellt.

Zu Rhythmus allgemein:

> *Was ist Rhythmus? Ein Seelisches, ein Körperliches? Ganz gewiß beides. Es gibt keinen Rhythmus, der sich nicht irgendwie räumlich manifestiert, und der Rhythmus der Töne setzt den Rhythmus der Glieder voraus, die der Musiker zum Spielen des Instrumentes in Bewegung setzt. Also kann man sagen, ist aller Rhythmus irgendwie körperlich. Aber er ist auch geistig, denn jeder Rhythmus bedeutet eine Ordnung, eine geregelte Folge, ein in der Zeit fixiertes Prinzip der räumlich ablaufenden Bewegung. So gibt uns denn der Rhythmus – und nur er allein – eine vollkommene Vereinigung des Seelischen und Körperlichen. Es ist das psycho-physische Prinzip schlechtweg. Er allein vollbringt das Wunder einer Vereinigung von Körper und Geist. Und eben darin liegt auch seine hygienische Bedeutung, sein unersetzlicher Wert für die Hygiene des Körpers und des Geistes, ein auf solche Art erzogenes und gestärktes Gehirn zu üben. Und der rhythmisch geschulte Körper wiederum vermag ohne jegliche Schwierigkeit den Befehlen des Gehirns zu gehorchen.* – (Lit. 35, S. 3 ff.)

Zu körperlichen und klanglichen Rhythmen, Sprachrhythmus:

> *Kontinuierlichkeit und zeitliche Nuancierung bilden zwei Hauptelemente des Rhythmus; aus diesem Grund ist eine Verbindung der körperlichen und klanglichen Rhythmen von großem Vorteil für die psycho-physische Entwicklung. Der menschliche Organismus ist für eine Erziehung gemäß den Gesetzen und den Antrieben der Musik sehr empfänglich, denn der musikalische Rhythmus ist, wie der körperliche, das Resultat aufeinanderfolgender, gesetzmäßiger Bewegungen, die, nuanciert und stilisiert, eine Einheit bilden. Ihre abgemessenen Formen entwickeln den Sinn für Metrik; ihre Akzente, ihre »crescendi« und »diminuendi« erziehen das Gefühl für »Dynamik«. Der Wechsel des »Tempos«, d.h., des zeitlichen Verlaufs, des Anhaltens und der Pause, entwickeln das Gefühl für die Zeitdauer; die Verschiedenheiten zwischen Anfang und Ende der Bewegung, der Kampf zwischen den wirklichen und den imaginären Widerständen, sowie der Wechsel der Elastizitätsgrade fördern die Sensibilität des Muskelsystems. Alle Glieder und Zwischenglieder besitzen die Fähigkeit, vereinigt und getrennt, synchronisiert und antisynchronisiert während einer Aktion zu arbeiten, sich gegen- oder miteinander zu bewegen, sich zu widerstreiten oder zu harmonisieren. Ihre Gesten werden idealisiert durch die Zuhilfenahme der Stimme, die ihrerseits ebenfalls imstande ist, eine rhythmisch und nuanciert geformte Musik hervorzubringen. Die allgemeine Erziehung durch und für den Rhythmus sollte infolgedessen das Kind vom Anfang der Studien an daran gewöhnen, seine Körperbewegungen den klanglichen Bewegungen anzupassen: Der Körper diktiert den gesungenen Klängen Dauer und dynamische Grade, während die Stimme den Gliedern das Gefühl für Phrasierung mitteilt, dank der Befolgung der Naturgesetze, die die Atmung und die Bewegung des Zwerchfells regeln. Die Höhenunterschiede der gesungenen und aneinandergereihten Klänge können von Körperbewegungen in geraden, gebogenen und gebrochenen Linien dargestellt werden. Wenn die Klänge von Worten begleitet sind, so erwecken die Rhythmen der Sprache eine neue Quelle der Inspiration für die schöpferische Phantasie, musikalisch und muskulär gesprochen.* (Lit. 36, S. 7 ff.)

Auf die Gefahren einer vor allen Dingen an »den instinktiven und ursprünglichen körperlichen Rhythmen« orientierten Rhythmik macht Jaques-Dalcroze besonders im Hinblick auf die Verhältnisse in Deutschland aufmerksam. Er bedauert diese Entwicklung, *bildet doch die eingeborene Liebe zur Musik und die Ehrfurcht vor ihr einen charakteristischen Zug germanischen Geistes.*

> *Diese eingeborene Musikalität müßte zu Schaden kommen, wenn die neuen Generationen dahin kommen sollten, einzig zugunsten der körperlichen Ausbildung auf das tiefinnerliche Leben zu verzichten, das mit dem Studium der Musik unseren ganzen Organismus durchdringt, und auf das soziale Gemeinschaftsgefühl, das uns alle verbindet, wenn wir unter dem Eindruck höchster musikalischer Erlebnisse stehen.* (Lit. 29, S. 4)

Zum Zweck des Rhythmus, zu Rhythmus als vermittelnder Kraft und seinen Wirkungen auf Körper, Seele und Geist:

> *Wir möchten diese Einleitung nicht abschließen, ohne Ihre Aufmerksamkeit auf die Tatsache zu lenken, daß der Rhythmus nicht eine Wesenheit, sondern eine wirkende Kraft ist, und daß sein Zweck darin besteht, die äußere Musik endgültig zu verbinden mit der Musik, die in uns wohnt. Unser Körper ist ein gewaltiger Resonanzboden, der darauf wartet, vollständig in Schwingung zu geraten, durch die Erregungen, welche auf ihn einstürmen. Aber wie oft gerät er nicht sehr in Schwingungen oder er resoniert gar nicht! Die Anregung bleibt in uns, es fehlt die vermittelnd wirkende Kraft, welche unsere Sinnestätigkeiten mit den äußeren Ursachen der ästhetischen Freude in Beziehung bringt, eine bindende Kraft, welche, um es wissenschaftlich auszudrücken, den zentripetalen Strom der Empfindungsnerven in einen zentrifugalen Strom der Bewegungsnerven umwechselt. Nun, diese vermittelnde Kraft ist der Rhythmus, der zu dem passiven Eindruck des Schönen den aktiven Ausdruck hinzufügt, durch welchen wir das nach außen reflektieren, was wir mit dem Namen Kunst bezeichnen! Es ist der Rhythmus, der zwischen unsere Gefühle sympathische Strömungen einfließen läßt, der die Arbeit der Nerven regelt, der unsere Wahrnehmungen koordiniert, das Gleichgewicht zwischen Ruhe und Bewegung, ihren Wechsel und ihre Ausdehnung, d.h. die Grundgesetze aller Künste bedingt.*
>
> *Es ist der Rhythmus, welcher alle Sinneswirkungen in uns erzeugt, die auf lebhaftes oder blasses Licht, auf gerade oder krumme, auf- oder absteigende Linien, schwache oder energische Muskelkontraktionen zurückzuführen sind. Der Rhythmus ist es, welcher die Nervenströme hindert, sich vollständig in die Muskeln zu entladen und der sie in die höheren Zonen unserer Individualität leitet, die Empfindung in Gefühl umwandelt und dem Gehirn gestattet, alle Faktoren der Schönheit in eine stimmungsvolle harmonische Polyphonie zu vereinen. – Der Rhythmus ist es endlich, der den wechselnden und vergänglichen Mechanismus des Bewegungsapparates veredelt und die belebte plastische Kunst zur unerläßlichen Mitarbeiterin der Musik stempelt. Die Kunst der Geste und der Stellungen steht nicht unter der Kunst der Töne; sie ist ihr im Gegenteil weit überlegen an Macht des Ausdrucks, an Genauigkeit, an Ausdehnung, an Reichtum der Mittel, sobald wir sie den Gesetzen des Rhythmus unterwerfen, welche ihre Verhältnisse im Raum wie diejenigen des Tones in der Zeit regeln! Verschmelzen Sie die Musik und die lebende Plastik und Sie erhalten eine viel vollkommenere und namentlich viel menschlichere Kunst, als die spezialisierte Kunst der melodischen und harmonischen Verbindungen oder als die Kunst, Bewegung auf der Leinwand festzuhalten oder in Stein zu hauen.* (Lit. 32, S. 23 f.)

Zu Takt und Rhythmus:

> *Der Takt ist das Vorzimmer des Rhythmus... Der Rhythmus – sagt Charles Lalo in seiner musikwissenschaftlichen Ästhetik – ist eine Naturerscheinung der Muskeln. – Und wir fügen hinzu, daß der rhythmische Instinkt in der Eigenschaft der Muskeln besteht, körperliche Bewegungen nach Zeitwerten und verschiedenen dynamischen Schattierungen zu regeln, und daß der rhythmische Sinn auf der Fähigkeit beruht, die Beziehungen der Bewegungen stark zu empfinden und die geregelten Bewegungen jeder Gehirntätigkeit anzupassen.* (Lit. 33, S. 12)

Zum Rhythmus in der Natur, im Leben und im Kosmos:

Rhythmus findet man überall in der Natur. Spencer nennt ihn das Gesetz des Lebens. Er findet einfache rhythmische Bewegungen in den Blättern, den Zweigen, in den Bäumen, wenn sie erschauern im Hauch des Sturmes; in den Wellenbewegungen der Gräser auf Feld und Wiese; in den Wellenbewegungen des fließenden Wassers in seinem viel gewundenem Lauf; in den Ätherschwingungen der Wärme, der Elektrizität und des Lichtes. Und dann findet man zusammengesetzten Rhythmus überall da, wo im Widerstreit der Kräfte das Gleichgewicht gestört ist: z.B. in den astronomischen Erscheinungen, in dem Wachstum der Pflanzen, in den Leidenschaften, in der Tätigkeit des Gewissens, in der Entwicklung der Völker, in den Schwingungen der Musik, der Poesie und des Tanzes. – Durch das Zerlegen des natürlichen Rhythmus unseres Körpers, dadurch, daß wir die einzelnen Gebiete desselben nacheinander studieren und sie wieder vereinigen, bringen wir uns in den Besitz eines erprobten rhythmischen Bewußtseins. Man darf dieses Bewußtsein aber nicht mit dem rhythmischen Instinkte verwechseln. Jenes ist keine Erscheinung von nur reeller Beschaffenheit. Es ist nicht nötig, den Rhythmus zu empfinden, wie z.B. ein Hund Gerüche wahrnimmt oder eine Katze die Elektrizität in der Luft spürt. Vom ethischen Gesichtspunkte aus betrachtet, genügt der Instinkt nicht, um eine Gemütsbewegung hervorzurufen. Diese darf für den Künstler keine einfache, nervöse, physische oder instinktive Vibration sein, hervorgerufen durch untergeordnetes Temperament. Sie muß einen tieferen Ursprung haben. Der Künstler ist ohne Zweifel sehr oft nur ein abgesondertes Organ, welches ohne Bewußtsein funktioniert, aber unter diesen Bedingungen ist er nicht vollkommen. Das Bewußtsein des Rhythmus ist die Fähigkeit, die gegenseitigen Beziehungen der Bewegungen zu erfassen und die durch Erregung und Idee herbeigeführten Veränderungen dieser Bewegungen zu prüfen.

Der Rhythmus im Ton und der Rhythmus der Bewegung waren im Anfang eigentlich dasselbe, sind aber in der Folge der Zeiten getrennt worden. Das Homogene ist heterogen geworden. Die besondere Erziehung, der wir uns unterworfen haben, läßt uns den Rhythmus an seiner Quelle wieder finden und verschafft uns ein ethisches Bewußtsein, geformt durch die Ausübung unserer eigenen Handlungen und durch die Betrachtung anderer.

Leben wir rhythmisch, denken wir rhythmisch! – So werden wir durch das Ausmerzen aller überflüssigen Bewegungen körperliche Ruhe und Anmut, – durch das Ausmerzen aller überflüssigen Worte, die nur Unerlebtem, Unempfundenen entsprechen, den wohltuenden Gleichmut der Seele gewinnen. Zugleich werden wir moralisch und physisch stark, weil wir unserer Fähigkeit, unser Wollen durchzusetzen, bewußt werden. (Lit. 34, S. 31 ff., S. 48)

Der Rhythmus ist der natürliche Ausdruck des Temperaments des einzelnen Menschen, der Gesellschaft und der Rasse. Eine Melodie, die ihren Lauf um die Welt antritt, verändert ihren Rhythmus von Provinz zu Provinz, von Land zu Land, unter den Einflüssen der Umwelt, der Bodenbeschaffenheit, der sozialen Bedingungen, und so kommt es, daß man in allen Ländern das berühmte »Ah, vous dirai-je maman« findet, das Mozart zugeschrieben wird, obwohl die Melodie schon im 15. Jahrhundert fast überall gesungen wurde und auch Teil der Folklore der Neger ist, die den Rhythmus auf sehr bilderreiche Weise abgewandelt haben. Die Neger sind Rhythmiker, die mit außerordentlicher Phantasie begabt sind, und sie üben auf die gegenwärtigen musikalischen Werke einen großen Einfluß aus, obwohl sie – zwar durchaus emanzipiert und zu freien Bürgern geworden – sich all zu leicht damit abfinden, dem 2/4-Takt fast sklavisch unterworfen zu bleiben. Aber dank ihrer sind die europäischen Instrumentalrhythmen biegsamer und spontaner geworden.

Die volkstümlichen Rhythmen bilden einen ganz natürlichen Kristallisationspunkt der motorischen und intellektuellen Gewohnheiten eines Milieus. Ihre Formen hängen ab von den Einflüssen, die auf das körperliche und seelische Leben, auf seine körperliche Dynamik und die nervlichen Darstellungen des Einzelnen durch Klimaverhältnisse, familiäres und soziales Umfeld, allgemeine Kultur und politischen Zeitgeist ausgeübt werden. Und diese uns von den Vorfahren auferlegten Rhythmen und Gesten müssen bewahrt werden, denn sie verbinden die Vergangenheit mit der Gegenwart und bereiten langsam und folgerichtig die Zukunft vor.

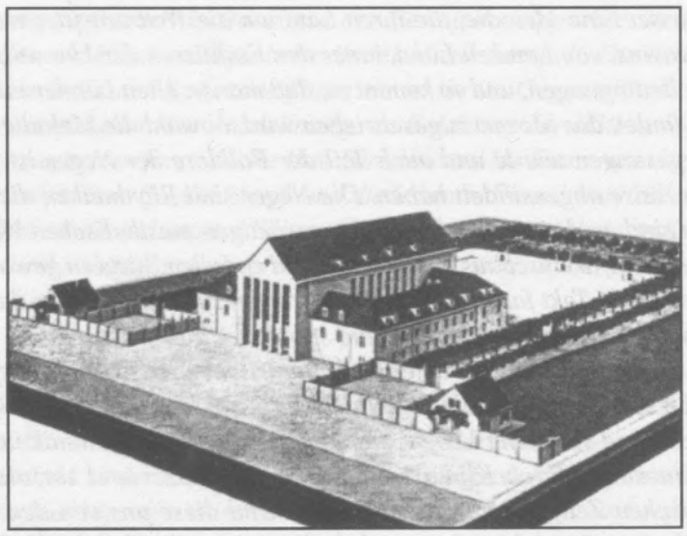
Es ist wichtig, daß das offene, einfache Herz eines jeden Landes auch weiterhin in den instinktiven Rhythmen schlägt, die ihm von der Bodenständigkeit, dem familiären und sozialen Umfeld, der Religionsausübung, den Gesten und Gedanken unserer Vorfahren auferlegt worden sind. (Lit. 28, S. 18 ff.)

Zu Rhythmus und Arbeit im Zeitalter der Technik:

Heute hat die Maschine die Handarbeit abgelöst. Der Mensch ist Bediener dieser Maschine geworden. So ist er vom Bändiger der Arbeit zum Sklaven eines Objekts herabgesunken. Der natürliche Rhythmus, den die Arbeit in ihm auslöste, ist auf diese Weise verkümmert. Dann muß er dem Menschen zurückgewonnen werden. Was früher die Natur instinktiv bewirkte, muß heute eine bewußte Erziehung wecken. (Lit. 35, S. 3)

Da es bis heute keine Gesamtausgabe der Werke von Jaques-Dalcroze gibt und das vorhandene Quellenmaterial nicht restlos zugänglich ist, können die hier dargelegten Aussagen von Jaques-Dalcroze über Rhythmus und Rhythmik kein vollständiges Bild vermitteln.
Die Diskussion um das Für und Wider der Methode entzündete sich zu einem wesentlichen Teil an den Begriffen Metrum, Rhythmus, Takt bzw. deren Deutung besonders im Zusammenhang mit ihrer körperlichen Realisierung.
Man kann davon ausgehen, daß die Absolventen von Hellerau bzw. diejenigen, die das Diplom erworben hatten, von wenigen Ausnahmen abgesehen, nicht genügend Kompetenz hatten, um der aufflammenden Diskussion die nötige fachmusikalisch-sachliche Orientierung zu geben und die Argumentation auf dieser Ebene zu führen.
Da von Jaques-Dalcroze selbst keine diesbezügliche Theorie vorlag, auf die man sich stützen konnte, und sogar die hier dargelegten Aussagen kaum bekannt gewesen sein dürften, verloren viele der ehemaligen Schüler von Jaques-Dalcroze sehr schnell den musikalischen »Boden unter den Füßen«, wurde die Diskussion auf der emotionalen bzw. außermusikalischen Ebene geführt. Auch von den kritischen Stimmen außerhalb des Rhythmiklagers, die vom Tanz kamen bzw. zu ihm hin orientiert waren, wie z.B. Brandenburg und Bie, konnte man keine musikalisch fundierte Argumentation erwarten.

Unter diesen Umständen erscheint es zwingend notwendig, um die Entwicklung, die die Methode und die Rhythmik genommen haben, besser beurteilen und verstehen zu können, sich mit dieser fachmusikalischen Materie etwas genauer zu beschäftigen, darüber hinaus mit Themen, die damit mittelbar und unmittelbar zusammenhängen. Es sei in diesem Zusammenhang auf den Dokumentationsteil F dieses Buches verwiesen, der entsprechendes Material enthält.



Modell der Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze, Hellerau (Vorderansicht)
aus: Der Rhythmus, Ein Jahrbuch Bd. 1, Hellerau 1911 (Lit. 4, S. 48)

B

DIE DARSTELLUNG DER RHYTHMISCHEN GYMNASTIK BZW. RHYTHMIK AUF DER GRUNDLAGE DER BEIDEN EDITIONEN VON 1906 UND 1916/17

Ist Musik, gleich aller Kunst, was einmal die große Philosophie das sinnliche Scheinen der Idee nannte, dann müßte Musikpädagogik vorab die Fähigkeit der musikalischen Imagination fördern, die Schüler lehren, mit dem inneren Ohr Musik so konkret und genau sich vorzustellen, als erklänge sie leibhaft. Die getreue Vorstellung von Musik ist die entscheidende Bedingung dafür, daß die Spannung von Geistigem und Sinnlichem ausgetragen werde, von der Musik überhaupt lebt. Gewiß muß Erziehung mit dem realen sinnlichen Phänomen und dessen Erzeugung anheben. Wird aber das Musikmachen und Basteln aus dem Mittel zum Zweck so führt die Pädagogik in die ihrem Ziel entgegengesetzte Richtung. Die Vorliebe für in einem neuen Sinn minderwertige, nämlich an der Befriedigung des Dranges zum bloßen Drauflosspielen orientierte Musik ist Ausdruck solcher Umkehrung der musikerzieherischen Tendenz. In dem Prozeß, auf den es ankäme, sind rhythmische und Gehörbildung nur die erste Stufe. Er darf nicht abgebrochen werden, sobald das Elementare erreicht ist, um den Schüler mit der falschen Befriedigung des »Do it yourself« abzuspeisen und ihn um das zu betrügen, woran das Glück musikalischer Erfahrung – res severa verum gaudium – eigentlich haftet.

THEODOR W. ADORNO — Zur Musikpädagogik (Lit. 39, S. 103)

7. Die erste Edition der Methode

Die erste Edition der Methode Jaques-Dalcroze aus dem Jahr 1906 war als fünfteiliges Werk geplant. Die Rhythmische Gymnastik bildet neben der Gehörbildung und der Improvisation das Kernstück der Methode. Das, was von der Methode schriftlich fixiert bzw. nur geplant war, ist folgendermaßen gegliedert:

Erster Teil: »Rhythmische Gymnastik«, 2 Bände, (2. Band nicht erschienen)

Zweiter Teil: »Studium des Notenplans«, 1 Band.

Dritter Teil: »Tonleitern und Tonarten, Phrasierung und Nuancierung«, 3 Bände.

Vierter Teil: »Die Intervalle und Akkorde«, 1 Band (nicht erschienen)

Fünfter Teil: »Die Improvisation und die Klavierbegleitung«, 1 Band (nicht erschienen)

Als Beilagen zum ersten Teil erschienen:

»Die Atmung und die Muskelinnervation« anatomische Tafeln,
»Rhythmische Märsche für die Mittelstimme mit Klavierbegleitung«,
»Rhythmische Märsche für Gesang allein«.

Der Einleitungssatz des ersten Bandes der Rhythmischen Gymnastik gibt gleich zu Beginn Zweck und Ziel der Methode bekannt:

Methode der Rhythmischen Gymnastik zur Entwicklung des Sinnes für musikalische Metrik und musikalischen Rhythmus, des Sinnes für plastische Harmonie und das Gleichgewicht der Bewegungen und zur Regelung der Bewegungsgewohnheiten. (Lit. 2)

Von den 30 Lektionen, die angekündigt werden (18 davon im 1. Band), enthält jede (genauer: die Lektionen von 1 bis 16) 10 Übungen:

I Allgemeine Übungen:
a) für die Atmung,
b) für das Gleichgewicht der Bewegungen,
c) für die Kraft und Geschmeidigkeit der Muskeln

II Rhythmische Gehübungen (Marschübungen) für die Analyse der musikalischen Zeitwerte

III Rhythmische Atemübungen

IV Rhythmische Gehübungen (Marschübungen, dieselben wie unter II) mit rhythmischen Arm- und Kopfbewegungen verbunden

V Übungen für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen

VI Übungen für die Entwicklung eines schnellen Reaktionsvermögens (Signalwort »Hop«), Ausschaltung der unbewußten zwecklosen Bewegungen

VII Gehübungen mit Pausen (sog. Marschunterbrechungsübungen), die Zeit der Unterbrechung wird in Gedanken abgemessen.

VIII Übungen mit abwechselnden Taktarten bzw. Taktwechsel

IX Hören und Realisieren (die Zeitwerte einer vorgespielten oder gesungenen Melodie werden in rhythmische Bewegungen umgesetzt)

X Rhythmische Märsche mit Gesang und Klavierbegleitung

Die als »Übungen« bezeichneten Unterteilungen der Lektionen, werden seltsamerweise am Schluß (Inhaltsverzeichnis) als »Kapitel« bezeichnet. Zwei Termini für ein und dieselbe Sache! Die Lektionen sind nicht unbedingt mit Unterrichtsstunden identisch. Der Stoff kann auch auf mehrere Stunden verteilt werden.

7.1 Das Vorwort

Im Vorwort geht es Jaques-Dalcroze um den musikalischen Rhythmus, den Sinn für Rhythmus und u.a. um das Ziel eines »wohlorganisierten, intelligenten, unabhängigen Lebens«, das durch die Methode erreicht werden soll. Es werden Elementargrundsätze aufgestellt:

1. *Jeder Rhythmus ist Bewegung.*
2. *Jede Bewegung ist materiell.*
3. *Jede Bewegung braucht Raum und Zeit.*
4. *Raum und Zeit sind durch die Materie verbunden, welche sie in ewigem Rhythmus durchzieht.*
5. *Die Bewegungen der ganz kleinen Kinder sind rein physisch unbewußt.*
6. *Es ist die körperliche Erfahrung, welche das Bewußtsein bildet.*
7. *Die Vervollkommnung der physischen Mittel erzeugt die Klarheit der intellektuellen Wahrnehmung.*
8. *Ordnung bringen in die Bewegungen heißt, den Geist zum Rhythmus zu erziehen.*

Aus der Verwirklichung dieser Elementargrundsätze ergeben sich für Jaques-Dalcroze folgende Schlußfolgerungen:

I. Die Bewegungen ordnen und vervollkommnen ist gleichbedeutend mit der Erziehung des Geistes zum Rhythmus.

II. Die Kraft und die Geschmeidigkeit der Muskeln zu vervollkommnen, indem man die Proportionen der Zeit regelt, heißt den SINN FÜR DEN MUSIKALISCHEN RHYTHMUS und das Gefühl für die musikalische Symmetrie entwickeln. Die Muskeln des Atemapparates insbesondere zu vervollkommnen, bedeutet die unumschränkte Freiheit der Stimmbänder, sowie den Wohllaut der beherrschten Stärkegrade; d.h. dem Sinn für Phrasierung wird eine geschmeidige und intelligent wirkende, mechanische Kraft zur Verfügung gestellt.

III. Das Vervollkommnen der Kraft und der Geschmeidigkeit der Muskeln, indem man Ordnung bringt in die Proportionen des RAUMES (im Sinne von kombinierten Bewegungen und regungslosen Stellungen), d.h. den SINN FÜR DEN PLASTISCHEN RHYTHMUS entwickeln. DIE RHYTHMISCHE GYMNASTIK HAT ZUM ZWECK DIE VERVOLLKOMMNUNG DER KRAFT UND DER GESCHMEIDIGKEIT DER MUSKELN IN DEN PROPORTIONEN VON ZEIT UND RAUM. (Lit. 2, S. VIII f.)

Aus dem nun folgenden Abschnitt »Grundsätze und Zweck der Rhythmischen Gymnastik« einige wichtige Passagen:

Der Lebensinstinkt setzte das Kind von seiner Geburt an in den Besitz physischer Mittel, welche – meiner Meinung nach – nicht in nützlicher und rationeller Weise durch die moderne Erziehung entwickelt werden... Es steht fest, daß die Bewegungsgewohnheiten nur im zartesten Alter gebildet und zu harmonischer Ordnung geführt werden können...
Die Erziehung muß die natürlichen Instinkte entwickeln, neue bilden, sie harmonisch gruppieren und untereinander verbinden und das Bewußtsein wachrufen, daß ein innerer Zusammenhang besteht zwischen physischen und intellektuellen Fähigkeiten. Die Mannigfaltigkeit der zum Ausdruck zu bringenden menschlichen Gefühle verlangt mannigfaltige körperliche Ausdruckmittel. (Lit. 2, S. XI)

Wenn man ein rhythmisch begabtes Kind bittet, mit zwei verschiedenen Gliedern gleichzeitig eine runde und eine eckige Bewegung auszuführen, eine Haltung umzuändern, oder sofort eine Bewegung durch eine andere zu ersetzen, so wird man sehen, daß es nach kurzer Zögerung das Verlangte zur Ausführung bringt; einem unrhythmischen Kinde wird es erst nach wiederholten Versuchen gelingen, es wird sogar manche schwere Aufgabe überhaupt nicht erfüllen können! – Daher erscheint es mir notwendig, die unrhythmischen Kinder durch wohl überlegte und der Schwierigkeit nach geordnete Übungen, – ja sogar durch solche, welche jeden ästhetischen Wertes entbehren – dahin zu führen, daß sie den Besitz ergreifen ihrer Gliedmaßen, daß sie allmählich gewisse Bewegungen mit anderen gleichartigen kombinieren, und endlich auch verschiedenartige Bewegungen gleichzeitig ausführen können. Der Vorteil, den sie hieraus ziehen werden, ist eine beträchtliche Steigerung der Willenskraft, eine schnellere Tätigkeit der Muskeln, und eine weitaus größere Anzahl von Bewegungsgewohnheiten, welche sie in den Dienst der plastischen Betonung und des plastischen Rhythmus setzen können. (Lit. 2, S. XII)

Das Kind begrüßt alle körperlichen Übungen mit Freuden. Man stachle dieses Interesse an und nütze es für künftige Erziehungszwecke aus. Hierin ist absolut nichts Verwerfliches zu erblicken. Seien wir kindlich mit den Kindern, wenn wir erwachsenen Kunstliebhabern Musik zu erläutern haben, können wir wieder unsere Brillen aufsetzen und gravitätische Mienen aufstecken. Die der vorliegenden Methode zugrundeliegenden Marschübungen bilden eine vollständige Gymnastik des ganzen Körpers; außer Füßen und Beinen werden beim Taktschlagen – Hände und Arme und überdies zur Erhaltung des körperlichen Gleichgewichtes – Oberkörper und Kopf in Bewegung gesetzt. Da ein marschierendes Kind angestellten Versuchen nach etwa viermal soviel Atemluft verbraucht, als ein in Stillstand sich befindendes, so entsteht durch die anzustellenden Übungen ein wesentlich erhöhtes Atembedürfnis. Aus diesem Grunde wurden den rhythmischen Schreitübungen Atemübungen beigefügt, welche den Lehrer in den Stand setzen sollen, in die Respirationstätigkeit der Zöglinge System zu bringen und auf die Erweiterung des Brustkorbes hinzuarbeiten...
Meinen eigenen Lehrererfahrungen nach ist ferner die rhythmische Gymnastik eine wertvolle Beihilfe zur Kallisthenie[11]. Indem sie durch logische Kombination von musikalischem Rhythmus und körperlicher Betätigung die Glieder geschmeidig macht, erweckt sie das Gefühl für Gleichmaß und Harmonie und erteilt den Körperbewegungen Leichtigkeit und Anmut. (Lit. 2, S. XII f.)

---

[11] Kallisthenie: [griech. ›Schönheit‹, ›Kraft‹], ein System ästh. Körpererziehung für Frauen unter Verwendung von Hilfsgeräten, durch den Schweizer P.H. Clias (K., oder Übungen zur Schönheit und Kraft für Mädchen, 1827) begründet und von P.H. Ling in seine allgemeine Grundgymnastik übernommen; heute von der modernen Gymnastik und vom modernen Tanz überholt (Brockhaus Enzyklopädie, Wiesbaden, 1970).

7.2 Allgemeine Erläuterungen

Bevor die eigentlichen Lektionen beginnen, werden unter »Allgemeine Erläuterungen«, einem 26seitigen Einleitungskapitel, folgende Themen angesprochen:

1. Graphische Zeichen für Bewegungen und die Atmung (siehe Dokumentationsteil F)
2. Anordnung des Unterrichts
   (Anweisungen für die praktische Durchführung der Lektionen bzw. der in ihnen enthaltenen 10 Übungen): Hinweise zur Aufstellung der Schüler im Raum, Vorschläge für die richtige Übungskleidung (was heute selbstverständlich ist, war für die damalige Zeit geradezu revolutionär: die Einführung eines bequemen Übungstrikots).
3. Allgemeine Regeln für die Atmung:
   Ausführliche anatomische Erklärungen von Einatmung und Ausatmung, mit dem Ziel, das »Richtige Atmen« zu erlernen.
   Die dazu nötigen Übungen werden in 5 Kategorien unterteilt:
   a) Übungen, um die abdominale (Unterleibs-) Einatmung zu finden.
   b) Übungen, um die Rippeneinatmung zu finden.
   c) Übungen, welche in Haltungen auszuführen sind, die die Ausdehnung des Unterleibs begünstigen.
   d) Übungen, welche in Haltungen auszuführen sind, die die Ausdehnung des Brustkorbs begünstigen.
   e) Übungen, um die Schlüsselbeinatmung zu beseitigen.

Die unter 1. eingeführten graphischen Zeichen für die Atmung werden hier noch einmal ausführlich erklärt. (Dokumentationsteil F: Kopien der Seiten S. 7-9 [12])

4. Allgemeine Regeln für die Marschübungen (Dokumentationsteil F: Kopie der Seite 10)
5. Allgemeine Regeln für das Taktschlagen (Dokumentationsteil F: Kopie der Seite 11)
6. Verschiedene Bemerkungen: Die Funktion des Schluß- oder Doppelstriches,
   die Ausführung des letzten Schrittes einer Note bzw. eines Rhythmus
7. Allgemeine Atemübungen (Dokumentationsteil F: Kopien der Seiten 12-15)
8. Allgemeine Übungen für das Gleichgewicht der Bewegungen
   (Dokumentationsteil F: Kopien der S. 16-19)
9. Übungen für die Kraft und Geschmeidigkeit der Muskeln:
   Übungen für Kopf, Schultern, Ellenbogen, Handgelenk, Rumpf, Beine, Knie, Fußgelenk
   und Rücken und Varianten dazu (Dokumentationsteil F: Kopien der S. 20-25)

Den unter »Allgemeine Erläuterungen« zusammengefaßten Themen fehlt eine systematische Gliederung. So hätten z.B. Teile des Punktes 1, der Punkte 3 und 7 zu einem Punkt zusammengefaßt werden können.

Ein oft unübersichtliches Schriftbild und ungenaue Erklärungen von Sachverhalten erschweren immer wieder das Verständnis.
Der Dokumentationsteil F enthält eine Zusammenstellung von Übungen aus den verschiedenen Lektionen. Hier habe ich versucht, durch eigene Formulierungen und Wortwahl (vgl. Ballettvokabular bzw. Gymnastikvokabular) die entsprechenden Inhalte in moderner Form wiederzugeben.

---

[12] Die Seitenangaben, auf die im Folgenden verwiesen wird, sind jeweils die Seitenzahlen des Originals.

7.3 Übersicht über die wichtigsten Inhalte aus den Lektionen I bis XVI

	Dokumentationsteil F Seite
Körperbildende Übungen (Gleichgewichtsübungen)	377
Der zweiteilige Takt (2/4 Takt)	378
Betonung auf 1, Viertelnote, Auftakt	378
Sprünge und Hüpfer	381
Die Halbe Pause	381
Der dreiteilige Takt (3/4 Takt)	382
Die punktierte Halbe Pause	384
Taktwechsel 2/4 - 3/4	385
Der vierteilige Takt (4/4 Takt)	386
Taktwechsel 2/4 - 3/4 - 4/4	389
Die Halbe Note	389
Die punktierte Halbe	392
Die Ganze Pause	394
Die Ganze Note	395
Die Synkope	397
Taktwechsel 3/4 - 4/4, 3/4 - 2/4	398
Die Viertelpause	399
Grund-Schlußstellung	399
Dynamik	400
Die Achtelnote	401
Die Achtelpause	402
Die synkopierte Viertelnote	405
Der Akzent (sforzato)	406
Die Achteltriole	406
Der Sechsachteltakt	407
Tempo	407
Accelerando	407
Synkopen in einem Takt mit Achtelzählzeit	409
Verschiedene Tempi	411
Taktwechsel bis zu einem 16teiligen	412

Die Lektion XVII ist eine Wiederholungslektion, sie enthält nur Übungen der Kategorien I bis III.

7.4 LEKTION XVIII

Einen Sonderfall in diesem Zusammenhang stellt die Lektion XVIII »Langsame Bewegungen und Langsame Märsche« dar. Sie trägt als einzige der Lektionen eine spezielle Überschrift, hat also ein Thema, das, so hat es zunächst den Anschein, musikalisch auf »Tempo« bezogen ist. Anfangs wird auf die Schwierigkeit der Ausführung langsamer Bewegungen im Vergleich zu schnellen hingewiesen, auf die Schwierigkeit, einen langen Zeitabschnitt im Vergleich zu einem kurzen zu bemessen. Auch die physiologische Seite solcher Bewegungen (Anfangs- und Endpunkt) wird erklärt.

Bei solchen langsamen Bewegungen trete das plastische Ausdrucksbedürfnis, der lyrische Gestaltungswille klar hervor, ja mache sie geradezu notwendig. Es geht also um Ausdruck. Geistige Bewegungsbilder sollen der Musik unterlegt, Gefühle ausgedrückt werden, obwohl das Wort »Gefühl« nirgendwo erscheint. In einer Reihe von körperbildenden Vorübungen werden die Gliedmaßen (Beine, Arme, Beine und Arme) auf diese neuen Aufgaben trainiert, es werden gewisse Körperpositionen eingenommen: Stehen, Gehen, Knien, Liegen. Die gymnastischen Inhalte beziehen sich z.B. auf Spannen und Entspannen der Muskeln, Gleichgewicht, Gewichtsverlagerung, Führen der Arme in bestimmten Richtungen usw. Die Ausdrucksinhalte sprechen verschiedene Bereiche der Gefühlsskala an, aber auch Themen wie »Aufforderung und Zu-sich-kommen-lassen«, »Aufforderung und Sich-Entfernen« usw.

Es folgen Anweisungen für die Ausführung der 38 Langsamen Märsche. Für jeden Marsch gibt es wiederum vorbereitende Übungen. Die Bewegungen der Gliedmaßen teilen sich in gleichzeitige und aufeinanderfolgende.

Marsch 1: Gymnastischer Inhalt: Bewegungen der beiden Arme und des Kopfes.
Drei gleichzeitig ausgeführte Kreise. Augen.

Marsch 2: Ausdrucksinhalt: »Widmung«.
Gymnastischer Inhalt: Kreisführung der Arme, Beinbewegung, knien und aufrichten, Gewichtsverlagerung, Kopf- und Rumpfbewegungen, Augen.

Marsch 3: Gymnastischer Inhalt: Beinbewegung, Gewichtsverlagerung, Halbkreisführung der Arme, Drehen des Oberkörpers, Drehen des Kopfes.

Marsch 4: Gymnastischer Inhalt: Kreisbewegung der gebogenen Arme, Beinbewegung, Gewichtsverlagerung, Kopfdrehungen.

Marsch 5: Gymnastischer Inhalt: Halbkreisbeschreibung der Arme, Beine – Gewichtsverlagerung, Kopf und Oberkörper neigen und aufrichten.

Marsch 6: Ausdrucksinhalt: »Glück«.

Fig. 151

Gymnastischer Inhalt: Armbewegung, Beine – Gewichtsverlagerung, knien.

Marsch 7: Ausdrucksinhalt: »Befehl«.
Gymnastischer Inhalt: Arm- und Fingerbewegung, Beine – Gewichtsverlagerung.

Marsch 8: Ausdrucksinhalt: »Anbetung«.
Gymnastischer Inhalt: Armbewegung nach oben und seitwärts, Beine – Gewichtsverlagerung, Neigen des Kopfes.

Marsch 9: Gymnastischer Inhalt: Armbewegung – kreisen hinterm Rücken, Faust, Beine – Gewichtsverlagerung, Kopfdrehung.

Marsch 10: Gymnastischer Inhalt: Armbewegung, Beine – Gewichtsverlagerung, Rumpf- und Kopfbewegung.

Marsch 11: Gymnastischer Inhalt: Beine – Gewichtsverlagerung, Ferse, Fußspitze, Finger, Armbewegung, Rumpf und Kopf neigen und drehen.

Marsch 12: Gymnastischer Inhalt: Beine – Gewichtsverlagerung, Fußspitze, Finger, Armbewegung, Rumpf und Kopf, Augen.

Marsch 13: Ausdrucksinhalt: »Enttäuschung«
Gymnastischer Inhalt: Beine – Gewichtsverlagerung, Arm- und Handbewegung, Rumpf, Fußspitze, Kopf, Augen.

Marsch 14: Ausdrucksinhalt »Anflehen«
Gymnastischer Inhalt: Beine – Gewichtsverlagerung, Arm- und Handbewegung, Rumpf und Kopf, Fußspitze.

Marsch 15: Ausdrucksinhalt »Schmerz«.
Gymnastischer Inhalt: Beine – Gewichtsverlagerung, Arm- und Handbewegung, Körper neigen, Kopf.

Marsch 16: Ausdrucksinhalt: »Beschämung«
Gymnastischer Inhalt: Beine – Gleichgewicht, Armbewegung, Kopf neigen und drehen, Rumpf drehen und beugen.

Marsch 17: Ausdrucksinhalt: »Geringschätzung«
Gymnastischer Inhalt: Beine schreiten, Arm-, Hand- und Fingerbewegung, Kopf neigen und drehen, Rumpfdrehung, Augen.

Marsch 18: Ausdrucksinhalt: »Neugierde« (Sehen, richtiger: Ausspähen)
Gymnastischer Inhalt: Beinbewegung, Armbewegung, Kopf drehen und neigen, Rumpfbeuge.

Marsch 19: Ausdrucksinhalt: »Neugierde« (Horchen, genauer: Aufhorchen)
Gymnastischer Inhalt: Beine – Gewichtsverlagerung, Arm-, Hand- und Fingerbewegung, Kopfdrehung, Rumpfbeuge, Augen.

Marsch 20: Ausdrucksinhalt: »Was sehe ich? O Freude, es ist ein geliebtes Wesen! Ich gehe ihm entgegen! Freudige Umarmung«. Gymnastischer Inhalt: Beine – Gewichtsverlagerung, Rumpfbeuge, Arm- und Handbewegung, Augen.

Marsch 21: Ausdrucksinhalt: »Wen fürchte ich zu sehen? Entsetzen! Es ist ein gefürchtetes Wesen! Ich fliehe!«

Fig. 183

Fig. 184

Fig. 185

Gymnastischer Inhalt: Beine – Gewichtsverlagerung, Arm- und Handbewegung, Rumpfdrehung und -beuge, Kopfdrehung, Augen.

Marsch 22: Ausdrucksinhalt: »Traurigkeit. Kommt Hilfe von links? Kommt Hilfe von rechts? Nichts!« Gymnastischer Inhalt: Beine – Gewichtsverlagerung – knien, Kopfneigung und -drehung, Arm-, Hand- und Ellenbogenbewegung, Rumpf gekrümmt.

Marsch 23: Ausdrucksinhalt: »Ermüdung. Man unterliegt der Ermüdung. Mutlosigkeit. Entkräftung. Man muß trotzdem weiter.«

Fig. 191

Fig. 192

Fig. 193

(Vergleiche dazu Figurinen von Delsarte im Dokumentationsteil F)
Gymnastischer Inhalt: Beine – Gewichtsverlagerung, völlige Abspannung des Körpers, Knie, Arm- und Handbewegung, Rumpfkrümmung und -aufrichtung, Kopfneigung, Augen.

Marsch 24: Gymnastischer Inhalt: Arm- und Handbewegung, Kopf heben, Beine – Gewichtsverlagerung, Rumpf- und Kopfbewegungen, Augen.

Marsch 25: Gymnastischer Inhalt: Beine – Gewichtsverlagerung, Arm- und Handbewegung, Oberkörper- und Kopfbewegung.

Marsch 26: Gymnastischer Inhalt: Beine – Gewichtsverlagerung, Arm- und Handbewegung, Kopfdrehung, Körperdrehung, Fußspitzen, Augen.

Marsch 27: Ausdrucksinhalt: »Der Sämann«.
Gymnastischer Inhalt: Arm- und Handbewegung, Faust, Beine gehen, Kopfbewegung, -drehung, Augen.

Marsch 28: Ausdrucksinhalt: »Anflehen«
Gymnastischer Inhalt: Beinbewegung Knie, Rumpf- und Kopfbeuge und -aufrichtung, Arm- und Handbewegung, Augen.

Marsch 29: Beinpositionen der Ganzen Note und Armgesten des Vierertaktes in veränderter Ausführung.

Marsch 30: a) und b) Marsch 29, 30 a) und b) sind als Bewegungsexperimente im Hinblick auf eine Neuordnung bzw. Erneuerung der metrischen Gesten und Beinpositionen für die langen Notenwerte zu sehen. Ab Marsch 31 ist eine Ausführung zu zweit: Hand in Hand vorgeschrieben.

Marsch 31: Parallel nebeneinander gehen, entweder beginnen die inneren oder die äußeren Beine, die gefaßten Arme bewegen sich halbkreisförmig von oben rückwärts, abwärts, vorwärts, aufwärts.

Marsch 32: Anknüpfen an letzte Position von 31, frontales Gegenüberstehen durch Drehung am Platz.

Marsch 33: Spiegelbildliches Ausführen der Beinpositionen der Ganzen Note des Vierertaktes.
[Die Armgesten 2 und 3 sind hier offenbar verlangt, sie stimmen nicht überein mit Lektion VI, auf die ausdrücklich hingewiesen wird, Anm. d. Verf.]

Marsch 34: Vorbereitende Übung: Gruppenübung in zwei gegenüberstehenden Reihen.
A gibt B die rechte Hand, B gibt A die linke Hand. Kreisbewegung der verschlungenen Hände, bei gestrecktem Ellenbogen, nach außen aufwärts, nach außen abwärts. Bewegung des oberen Halbkreises hin- und zurück. Bewegung des unteren Halbkreises hin- und zurück. Marsch.
Gymnastischer Inhalt: Rumpf, Kopfdrehung, Armbewegung.

Marsch 35: Vorbereitende Übung: Ähnlich wie 34, neigen nach rechts und links, zwei Halbkreise. Marsch.
Gymnastischer Inhalt: Beinbewegung, Armbewegung, Rumpf- und Kopfbeuge.

Marsch 36: Gymnastischer Inhalt: Knien, Armbewegung, Kopf- und Rumpfbeuge und -aufrichtung.

Marsch 37: Ausdrucksinhalt: »Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft«.
Gymnastischer Inhalt: Beinbewegung, Armbewegung, Kopf- und Körperdrehung, Augen.

Marsch 38: Gymnastischer Inhalt: Armbewegung, Gehen, Drehungen.

Die langsamen Märsche enthalten Einzelübungen, Partnerübungen, Gruppenübungen. Von den Inhalten teilen sich die 38 Märsche in Ausdrucksstudien mit eindeutig festgelegtem Programm bzw. Gefühlshintergrund, Studien mit ausschließlich gymnastischen Inhalten und Studien mit Bewegungsmaterial aus dem Bereich Metrum (Metrische Gesten) und dem Darstellungsbereich der länger ausgehaltenen Notenwerte (Beinpositionen).
Freilich deuten die Ausdrucksstudien mit festgelegtem Programm bereits auf die Hellerauer Orpheus-Inszenierung, sie stellen aber in der Methode insgesamt einen Fremdkörper dar, ein »eingeübtes Gefühl«, etwas Aufgesetztes.

Dabei verkennt man sehr häufig, daß die Rhythmische Gymnastik in ihrer Frühform 1906, ihrer weiterentwickelten Form als »Rhythmik« (1916/17) und schließlich in der »Plastique Animée« ein eigenes Ausdrucksvokabular entwickelt hat, wenn auch in einer abstrahierenden, stilisierten Art, an archetypische Formen, kultisches Brauchtum und Urgesten des Menschen erinnernd. Dieses Ausdrucksvokabular ist ähnlich wie die Formensprache des klassischen Balletts eine ästhetische Qualität von einer ganz eigenen Aussage. Da hier Musik plastisch dargestellt werden soll, hat diese eindeutig Priorität und ist bereits Ausdruck, der, wie bei jeder Musikinterpretation, durch die darstellende Person, bzw. Gruppe, eine unverwechselbare, individuelle Note erhält. Es wird auf die Darbietung des Einzelnen oder der Gruppe ankommen, auf den Grad des Könnens, inwieweit die Bewegungen in das Unterbewußtsein der Darstellenden gedrungen sind, ob hier nur etwas Mechanisches, Automatisiertes abläuft, oder ob die Bewegungssprache tatsächlich ein Teil der darstellenden Person geworden ist. Es geht hier in erster Linie um die Interpretation von reiner Instrumentalmusik und weniger um die von Handlungsmusik. Bei letzterer wird es schon wesentlich schwieriger, das System Jaques-Dalcroze in seiner Reinheit und Formenstrenge anzuwenden. Aber auch hier gibt es durchaus Möglichkeiten gültiger Realisierung, die allerdings die Kenntnis des kompletten Systems mit seinen vielen Ausdrucksmöglichkeiten voraussetzen. Es ist nur die Frage, wer dieses System in seiner Komplexität außer Jaques-Dalcroze je gekannt und angewendet hat.

Die Meinung Hans Brandenburgs, die Notwendigkeit, etwas auszudrücken, entspringe immer nur einem unkommandierbaren Erlebnis, ist, was den Ausdruck von menschlichen Gefühlen anbelangt, sicher im Prinzip richtig. Man kann aber auch musikalische Verläufe, Strukturen, Formen darstellen, die nicht ursprünglich dem inneren Erleben des Interpreten entsprungen sind, sondern dem eines Komponisten. Es handelt sich dann, wie bei der Interpretation aufgeschriebener Musik überhaupt, um eine nachschöpferische Tätigkeit, die durch Verinnerlichung die persönliche Qualität erhält, die nötig ist, um auf andere Menschen zu wirken, sie mit der Botschaft des Komponisten vertraut zu machen. Das Dalcrozesche Darstellungssystem könnte man ebenso mit gewissen Ausdrucksformen der Bildenden Kunst und der Malerei vergleichen, wo nicht in erster Linie das Gegenständliche, sondern das Formale, die Struktur, das Material, das Abstrakte im Vordergrund stehen. (Vgl. Punkt 11.18)

METHODE JAQUES-DALCROZE

DIE RHYTHMIK

Unterricht

zur Entwicklung des rhythmischen und metrischen Instinktes, des Sinnes der plastischen Harmonie, des Gleichgewichtes der Bewegungen und zur Regulierung der Bewegungsgewohnheiten.

ZWEITER BAND

Jede Abschrift oder Nachahmung der in dieser Methode enthaltenen Materien wird nach dem Gesetze betreffend das Urheberrecht an Werken der Literatur und Kunst strengstens verfolgt.

Alle Rechte der öffentlichen Aufführung, Uebersetzung, Vervielfältigung und des Arrangements für alle Länder vorbehalten.

LAUSANNE

Verlag von JOBIN & CIE

Bei Breitkopf & Härtel, Leipzig

COPYRIGHT BY JOBIN & C°, 1917

8. Die zweite Edition der Methode Jaques-Dalcroze von 1916/17 »Die Rhythmik I, II«

8.1 Vorbemerkungen – anstelle eines aktuellen Vorworts

Insgesamt macht die zweite Edition der Methode Jaques-Dalcroze mit dem Titel »Die Rhythmik«, abgesehen davon, daß auch sie wie schon die erste Edition unvollständig blieb, einen uneinheitlichen Eindruck, sie erscheint nicht als ein Werk aus einem Guß. Das Vorwort ist laut Fußnote unter dem Titel »L'éducation« schon im Dezember 1913 bei Felix Alcan, Paris, erschienen. Ob es sich bei diesem Titel um einen gesondert erschienenen Aufsatz handelt oder um einen Artikel in einer Zeitschrift gleichen Namens, konnte bisher nicht geklärt werden.

Ein aktuelles Vorwort hätte in jedem Fall auf die 1. Edition Bezug nehmen müssen. Die zahlreichen Abweichungen in Thematik, Struktur und Ausführung hätten im Vergleich zu 1906 einer begründenden Erklärung bedurft.

Das Auffallendste rein äußerlich ist, daß die Rhythmische Gymnastik nunmehr »Rhythmik« heißt, mit dem Untertitel: »Unterricht zur Entwicklung des rhythmischen und metrischen Instinktes, des Sinnes der plastischen Harmonie, des Gleichgewichtes der Bewegungen und zur Regulierung der Bewegungsgewohnheiten«. Eine Erklärung für die Namensänderung sucht man vergeblich. Es gilt jedoch als sicher, daß man sich von den zahlreichen damals entstandenen Gymnastikrichtungen abgrenzen wollte und mußte, die den Begriff »Rhythmische Gymnastik« ebenfalls für sich beanspruchten.

Vergegenwärtigen wir uns kurz, was sich in dem zehnjährigen Zwischenraum des Erscheinens der beiden Editionen ereignet hat. Von zentraler Bedeutung sind einerseits die vier entscheidenden Jahre von Hellerau 1910 - 1914, die Arbeit von Jaques-Dalcroze im neu errichteten Institut unter geradezu idealen Bedingungen, die Präsentation der Ergebnisse der Unterrichtsarbeit bei den sommerlichen Schulfesten, der Aufbau der Zweiganstalten in vielen deutschen und ausländischen Städten und schließlich die Tourneen ins In- und Ausland (die Jaques-Dalcroze schon vor Hellerau mit seinen Schülern unternommen hatte). Zu erwähnen wären ferner die laufenden Publikationen der Bildungsanstalt (»Berichte der Dalcroze-Schule«) und die rege Anteilnahme der Presse in Deutschland und im Ausland an dem, was in Hellerau geschah. Durch diese Publizität entwickelte sich in den Jahren 1910 - 1914 geradezu ein Bildungstourismus nach Hellerau.

Andererseits fallen in diesen zehnjährigen Zeitraum der Ausbruch des 1. Weltkriegs und das Ende von Hellerau unter der Leitung von Jaques-Dalcroze, dessen Rückkehr nach Genf, also große, folgenschwere Umwälzungen politischer und persönlicher Art.

Für die zweite Edition bedeutete das u.a. die erzwungene räumliche Trennung Jaques-Dalcroze' von Nina Gorter, seiner bedeutendsten Assistentin, die eine wichtige, vielleicht die entscheidende Arbeit zum Gelingen dieses Werkes leistete. In Genf hörte ich des öfteren aus berufenem Munde als argwöhnischen Kommentar zu den Handbüchern der Methode, *»das ist nicht Jaques-Dalcroze, das ist Nina Gorter«*. Diese ungünstigen Umstände erklären wohl auch die vielen Ungereimtheiten in Struktur und Form des Werkes, abgesehen von der unzulänglichen deutschen Übersetzung, die laut Jaques-Dalcroze von Nina Gorter stammt. (Lit. 22, S. 3)

Die Bemerkung auf Seite 6 »Die Rhythmik«, Bd. I, »Anordnung der Übungen von Nina Gorter« deutet auf die Mitarbeit von Jaques-Dalcroze' bedeutendster Assistentin hin und ihrer Mitverantwortung, was die Gliederung und den didaktischen Aufbau des Werkes betrifft (wie schon bei der 1. Edition von 1906).

Nina Gorter, eine Holländerin, die im Jahre 1904 von Berlin zu Jaques-Dalcroze nach Genf kam, dann später mit ihm nach Hellerau ging und schließlich wieder in Berlin wirkte, bis sie am 18.10.1922 dort mit 53 Jahren starb, war wohl die intimste Kennerin der Methode Jaques-Dalcroze und ihre treueste Verfechterin. Anläßlich des frühen Todes von Nina Gorter schreibt Jaques-Dalcroze in »Le Rythme« u.a.:

Fräulein Gorter hat die Rhythmik in Genf entstehen sehen und mit unermüdlicher Hingabe und immer wacher Intelligenz an allen meinen Experimenten teilgenommen, sie hatte von der ersten Gehörbildungsstunde an – in der ich begonnen hatte, die Schüler »gehen« zu lassen – die Tragweite meiner Bemühungen verstanden und versuchte, einen Zusammenhang herzustellen zwischen der Dauer und dem muskulären Gefühl. Sie notierte alle meine Rhythmik- und Gehörbildungsübungen, übte sie zuhause und diskutierte dann mit mir darüber. Später war sie es, die diese Übungen klassifizierte und zusammenstellte, zu einem Zeitpunkt, wo auf Anregung des Komitees des pädagogischen Kongresses von Solothurn ich mich zur Veröffentlichung entschloß. Sie tat sich bei dieser Arbeit besonders hervor, wobei ihr ein ausgeprägter Ordnungssinn, analytischer Geist und eine hervorragende Ausdauer zu Hilfe kamen...

Während viele Lehrmeister der Methode sich die Kriegswirren zunutze machten, um unsere Methode ihrer eigenen Persönlichkeit anzupassen, um sie zu »ästhetisieren«, um sie den vielfältigen Geschehnissen des Tages anzupassen, sie auf den Tanz zu spezialisieren, sie des Namens ihres Urhebers zu berauben und ihn durch den eigenen zu ersetzen, sie in unbedachter Weise anderen Systemen anzugleichen, wußte Nina Gorter neben einigen anderen, die ich hier nicht zu erwähnen brauche, eine unbedingte Prinzipientreue zu bewahren, die in solcher wirren Übergangszeit notwendig war. Sie gewährleistete in Berlin die Unterrichtung der Gesamtheit meiner Ideen, wobei sie sich gleichzeitig dafür verwendete, sie den Schulbehörden bekanntzumachen, was ihr schließlich im Laufe des Schuljahres 1921/22 gelang. (Lit. 22)

Henri Bonifas schreibt über Nina Gorter in der gleichen Zeitschrift:

Der einzigartige Platz, den sie in der Phalanx der Rhythmiker einzunehmen wußte, ist ihr durch dreierlei Ursachen zugefallen. Zunächst ein großes Bedürfnis an intellektueller Klarheit, das zuweilen zu Pedanterie neigte und es nur schwer ertragen konnte, in Ungenauigkeiten steckenzubleiben. Zu dieser ersten Ursache hat sich eine zweite gesellt, die darin zum Ausdruck kam, daß dieses intellektuelle Temperament sozusagen »isoliert« wurde durch den nahezu völligen Ausschluß persönlicher Teilnahme an körperlicher Betätigung. Man geht nicht zu weit, wenn man feststellt, mit welcher Gutgläubigkeit und welcher fröhlichen Abneigung Fräulein Gorter aus diesem erzwungenen Ausschluß Nutzen zog und es verstand, ihre Begeisterung zu bewahren und sich vor jeder Eifersucht zu hüten. Wir haben schon eben die dritte Ursache erwähnt: die Begeisterung. Fräulein Gorter hat es verstanden, gleichzeitig ein intellektuelles und ein enthusiastisches Wesen zu sein und dies, so glauben wir deswegen, weil dieses Wesen intelligent und ihre Begeisterung von jeher aufrichtig war. Es war für Fräulein Gorter schwieriger als für irgend jemand anderen, dem glühenden Eifer eines Schülers treu zu bleiben und zwar wegen des Mangels der regelmäßigen Teilnahme an körperlicher Betätigung in der Rhythmik. (Lit. 80, S. 2 ff.)

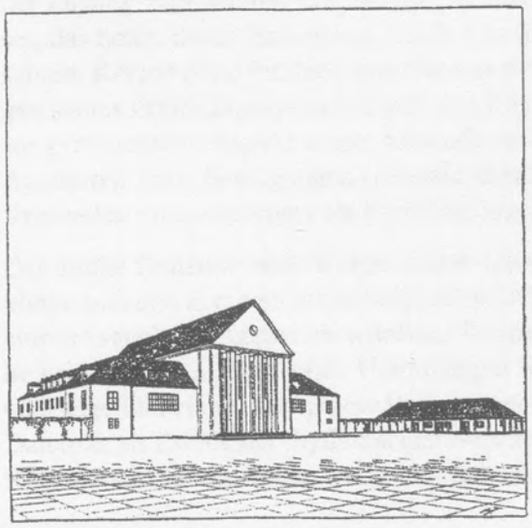
Inwieweit Frau Gorter auch den inhaltlichen Teil der Handbücher mitgestaltet hat oder gar die zweite Edition der Methode angeregt und befördert hat, konnte nicht nachgewiesen werden. Es ist zumindest auffällig, daß Jaques-Dalcroze später in den noch verbleibenden 32 Jahren weder seine Methode komplettiert hat noch eine aktualisierte Ausgabe von »Die Rhythmik« erschienen ist. Mit dem Jahr 1917 und dem fünf Jahre späteren Tod von Nina Gorter fand auch die Fixierung der Methode ein Ende. Ein eventuell vorhandener Briefwechsel zwischen Frau Gorter und Jaques-Dalcroze aus den Jahren 1914-1917 könnte hier näheren Aufschluß geben. Leider aber ist der größte Teil der noch vorhandenen Korrespondenz von Jaques-Dalcroze (heute in der Universitätsbibliothek Genf) zur Zeit für Forschungszwecke nicht zugänglich. Nachforschungen in Berlin und Den Haag über die Tätigkeit bzw. den Nachlaß von Nina Gorter (Nachlaß des Bruders Hermann Gorter, eines bedeutenden holländischen Schriftstellers) blieben ohne Erfolg. Ein Brief an das Letterkundigmuseum Den Haag, diesen Sachverhalt betreffend, blieb unbeantwortet, persönliche Anfragen eines niederländischen Freundes diesbezüglich führten zu keinem Ergebnis. Außer einer Reihe von Artikeln über die Methode in einschlägigen Zeitschriften und einigen Publikationen besitzen wir von Nina Gorter keine Dokumente, die über ihre Tätigkeit in Genf, Hellerau und Berlin Auskunft geben. Ihr persönlicher Nachlaß ist bis zum heutigen Tage verschollen. Jaques-Dalcroze hat in einem Nachruf (Vgl. S. 59) ihre Persönlichkeit und ihre Verdienste um die Rhythmik gewürdigt.

In einem Nachruf in »Hellerauer Blätter«, dem offiziellen Organ der »Schule Hellerau für Rhythmus, Musik und Körperbildung« nach dem 1. Weltkrieg (Heft IV/V), heißt es über Frau Gorter:

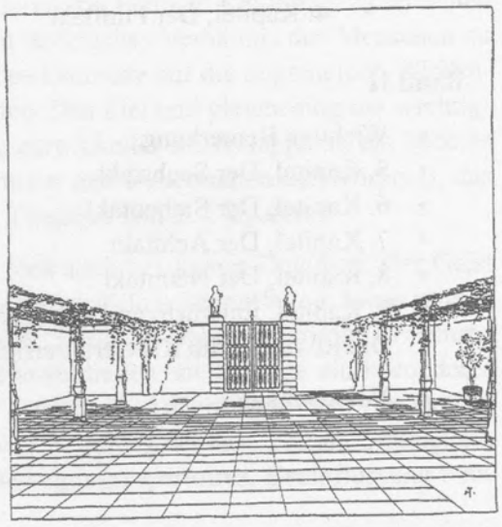
> *Durch ihren scharfen, logischen, systemisierenden Verstand war sie in gewisser Beziehung ein Widerspiel zu dem impulsiv-schöpferischen Temperament des Genfer Musiker-Pädagogen, mit dessen Art sie sich in glücklicher Weise ergänzte. So entstand auch die endgültige Ausgabe der »Rhythmik« unter aktiver Mitarbeit von Nina Gorter, die in diesem Niederschlag der rhythmischen Methode die Klassifizierung und progressive Anordnung der Übungen ausarbeitete.* (Lit. 50)

Zu meinen Nachforschungen über Nina Gorter wäre abschließend noch folgendes zu bemerken: Man hat den Eindruck, daß in Sachen Nina Gorter, aus welchen Gründen auch immer, eine Art Nachrichtensperre besteht. Das seltsame Verhalten des Letterkundigmuseums, die Tatsache, daß selbst zu Forschungszwecken die Korrespondenz von Jaques-Dalcroze nicht zur Verfügung steht und die eher mißgünstige Meinung in Genf über die erste Assistentin von Jaques-Dalcroze verstärken diesen Eindruck.

Schließlich sei noch auf die »Belebte Plastik« (»Plastique animée«) hingewiesen, die künstlerische Ausdrucksform der Rhythmik, die als Handbuch 1916 (nur in französischer Sprache) erschien und deren Einfluß auf die 2. Edition deutlich erkennbar ist. Man wollte durch die Entwicklung dieser neuen Ausdrucksform eine Stilisierung der Gesten, eine Vereinfachung und Straffung der Darstellungsmöglichkeiten erreichen. (Vgl. Punkt 9.5)



Dalcroze-Schule Hellerau
(Lit. 7)



Sonnenbad der Dalcroze-Schule

8.2 Die Gliederung der Bände I und II »Die Rhythmik« (Grobgliederung)

Band I

- Vorwort
- Anmerkung zu den Zeichnungen (Figurinen)
- Anmerkung für den Leser
- Literaturhinweis
- Allgemeines und Grundsätzliches über die Methode bzw. über das in den Übungen verwendete Bewegungsrepertoire, neue Zeichen und Symbole zur musikalischen Ausführung u. a. m. [»Vorkapitel«, Bezeichnung d. Verf.]
  - Improvisation (Lehrerimprovisation)
  - Körpertechnik
  - Die Bewegungslinien
  - Die verschiedenen Positionen der Arme
  - 9 Posen, die sich aus der Kombination von 9 Beinpositionen und 9 metrischen Armgesten ergeben
  - Stil (Art und Weise der Darstellung)
  - Das Gehen – Die Darstellung von Notenwerten durch verschiedene Positionen der Beine
  - Die Energie (Nervenphysiologie)
  - Die Verlagerung des Körpergewichtes bei langsamem oder schnellem Gehen bzw. Laufen
  - Die Phrasierungsmittel
  - Notenwerte und Notennamen
  - Die Notengruppierungen, Takt und Betonung
  - Erklärung und Einführung neuer Notenwerte bzw. eines neuen Notenpunktierungssystems
  - Graphische Notation für die Atmung
  - Übung zur Entwicklung der Brustmuskulatur
  - Notierung des Unterrichtsstoffes durch die Schüler
  - Verhalten beim Ausführen und Hören eines Rhythmus
- Die Rhythmik, Regeln und Übungen
  - 1. Kapitel, Der Zweitakt
  - 2. Kapitel, Der Dreitakt
  - 3. Kapitel, Der Viertakt
  - 4. Kapitel, Der Fünftakt

Band II

- Wichtige Bemerkung
- 5. Kapitel, Der Sechstakt
- 6. Kapitel, Der Siebentakt
- 7. Kapitel, Der Achttakt
- 8. Kapitel, Der Neuntakt
- 9. Kapitel, Entwürfe und Anregungen
- Die Rhythmik im Klavierunterricht
- Notenanhang

Es wurde bereits auf die Uneinheitlichkeit und Unübersichtlichkeit der beiden Bände von 1916/17 hingewiesen. Begriffe werden benutzt, die vorher nicht bzw. nicht ausreichend erklärt wurden. Abgesehen von den vielen Fehlern in der deutschen Übersetzung sind auch der französische Originaltext und die dazu gehörenden Abbildungen (Figurinen) nicht immer eindeutig und werfen weitere Fragen auf.

Wenn es im Hinblick auf Klarheit und Verständlichkeit notwendig erscheint, wird auf die betreffenden Stellen im Verlauf des Textes hingewiesen.

Aus Gründen der Übersicht liegt den folgenden Ausführungen eine eigene Gliederung nach musikalischen bzw. gymnastischen Gesichtspunkten zugrunde. Unter diesem Aspekt ist auch die Zuordnung der meisten Themen des »Vorkapitels« (Allgemeines und Grundsätzliches...) zu den betreffenden Übungskategorien zu sehen. Ausgenommen davon sind: die Lehrerimprovisation, die Körpertechnik, die Einführung der neuen Notenwerte bzw. des neuen Notenpunktierungssystems, die Notierung des Unterrichtsstoffes durch die Schüler und das Verhalten beim Ausführen und Hören eines Rhythmus.

Es war erforderlich, die beiden Bände der Handbücher noch einmal zu übersetzen, woraus folgt, daß oft nicht nur andere Begriffsbezeichnungen gewählt werden mußten, sondern sich zuweilen im Text auch ein völlig anderer Sinn ergab. Wenn erforderlich, wird im Laufe dieser Arbeit darauf Bezug genommen. Wenn die wörtliche Übersetzung ins Deutsche nicht genügend Klarheit brachte, wurde teilweise eine freiere Übersetzung gewählt.

8.3 Das Vorwort

Das Vorwort beginnt zunächst mit der Klärung des Begriffs »Rhythmische Gymnastik«. Nach Ansicht von Jaques-Dalcroze ist die Rhythmische Gymnastik nur aus praktischem Erleben und Erfahrung begreif- und erklärbar. Bei der Findung der Rhythmik als Erziehungssystem seien die Konsequenzen dieser Arbeit noch nicht klar erkennbar gewesen bzw. nicht bedacht worden, die darin bestehen, eine vollständige Selbstfindung der Person zu erreichen. Sie sei Voraussetzung, bevor man sich mit Meinungen und Themen anderer beschäftigt. Es ging Jaques-Dalcroze darum, aus den Musikstudenten »bessere Musiker« zu machen, sie zu befähigen, Musik innerlich bewußt zu hören und zu empfinden und darin nicht einen abstrakten Vorgang zu sehen.

Ein wichtiger Grundsatz in diesem Zusammenhang: Bevor man sich der Theorie zuwendet, muß erst das musikalische Gehör geschult werden. Erst die Praxis, dann die Theorie. – Diese Gedanken sind als Reaktion auf das damalige Bildungssystem der Konservatorien und die Praxis des Musikunterrichts der allgemeinbildenden Schulen zu verstehen, als Kritik an deren Erstarrung und mechanischem Ablauf. Erfolge bei Erwachsenen und besonders bei Kindern brachten Jaques-Dalcroze zu der Erkenntnis, daß der Zugang zum wahren Empfinden und Lieben von Musik durch das Element Rhythmus zu erreichen sei, das heißt, durch Bewegung. Nach Ausführungen über ein natürliches Verhältnis des Menschen zu seinem Körper ohne Prüderie und Verklemmung kommt Jaques-Dalcroze auf die allgemeinen Wirkungen seines Erziehungssystems durch den Rhythmus zu sprechen. Das Ziel und gleichzeitig der wichtigste gymnastische Aspekt seiner Methode sei ein gleichmäßig entwickelter Muskelapparat, ein leichtes Ausführen aller Bewegungen (erreicht durch ein Besitzergreifen und Beherrschen des Körpers), das Kennenlernen des Körpers als Funktionsmechanismus. (Vgl. Theorien von E. Claparède)

Der antike Gedanke einer Körper-Seele-Geist-Einheit findet sich auch bei Jaques-Dalcroze. Der Geist könne sich erst in einem gut entwickelten und beherrschten Körper wirklich frei entfalten. Mens sana in corpore sano! Der Körper als würdiger Tempel der Seele und des Geistes! – Die Rhythmische Erziehung befreie von allen physischen Hemmungen und geistigen Befangenheiten, sie erzeuge ein besonderes Glücksgefühl, eine Freude; diese Befreiung sei ein moralischer Fortschritt. Außerdem werden von Jaques-Dalcroze als Zweck der rhythmischen Arbeitsmethode angeführt: Schulung der Konzentrationsfähigkeit, Reaktionsfähigkeit, Vermehrung und Automatisierung des Bewegungsrepertoires, Beeinflussung bzw.

Steuerung von Bewußtseinsprozessen (vom Bewußten zum Unbewußten), Mehrung der unbewußten Fähigkeiten durch eine spezielle Pflege, das Erreichen maximaler Wirkung durch minimale Anstrengung als Mittel zur Disziplinierung, sowie Zügelung und Kräftigung von Geist und Willen. Der Rhythmus als ordnende Kraft des Organismus! *Das Ziel meines Unterrichts ist, meine Schüler dahin zu bringen, daß sie am Ende ihrer Studien nicht »wissen« sondern »empfinden« und dann das innere Bedürfnis haben, sich auszudrücken.* (Lit. 10, S. III)

Die Musik als bedeutende seelische Kraft sei in ihrem Eindrucks- und Ausdrucksvermögen in der Lage, dem Leben ein Gleichgewicht zu geben. – Musik wird hier im griechischen Sinne verstanden als die Gesamtheit der sinnlichen und seelischen Eigenschaften, die Skala der wechselnden Gefühle, die durch den Rhythmus geordnet und durch das Bewußtsein harmonisiert werden. Musik als ein entscheidender persönlichkeitsbildender Faktor! (vgl. auch Platon, »Politeia«, Lit. 176, S. 130 ff., 140 ff.) – Ideologisch überhöht setzt Jaques-Dalcroze seine Methode der Rhythmischen Gymnastik mit der Elektrizität oder einer anderen großen chemischen oder physikalischen Naturkraft gleich. Sie sei ein »radioaktives Agens«, das neben der Selbstfindung auch die Kräfte der gesamten Menschheit ins Bewußtsein rücke, sie sei imstande, die physischen und moralischen Kräfte des Menschen zu verschmelzen und die Menschen einander näherzubringen. Der Gipfel der Überhöhung ist erreicht, wenn über die Rhythmische Gymnastik gesagt wird, *sie drückt unseren Gedanken einen Stempel primitiver Religiosität auf, die sie quasi über das Zeitliche erheben.* (Lit. 10, S. III)

So finden wir einerseits antikes, andererseits humanistisches, philosophisches und psychologisches Gedankengut, z.B. im Sinne von E. Claparède (Körper als Funktionsmechanismus), und im Sinne von C.G. Jung, wenn ein »intimer Kontakt zwischen Bewußtem und Unbewußtem« (Lit. 12, S. III) hergestellt werden soll oder wenn es um menschliche Kommunikation geht.

Das Studium des Rhythmus führt nach Jaques-Dalcroze auch zu einem »lebendigeren« Verständnis der Kunst, die hier als Produkt aus Phantasie, Reflexion und Empfindung definiert wird. Es geht ihm vor allem darum, aus seinen Schülern ein Publikum heranzubilden, das fähig ist, künstlerische Darbietungen zu genießen, sie zu reflektieren und sich von ihnen anregen zu lassen. Auf die Musik bezogen heiße das, sich mit dem Komponisten und seinem Werk soweit wie möglich zu identifizieren, nachempfinden zu können, was Töne, Rhythmen und Formen eigentlich ausdrücken. Auf eine Bachsche Fuge angewandt bedeute das, die Gegensätzlichkeiten und Kontraste z.B. zwischen Thema und Kontrapunkt wirklich zu spüren und zu erfassen, den harmonischen Schluß als seelische Befreiung und Ausgleich zu erleben. Diese Sinnes- und Geistesbildung solle über die Schulbildung hinaus das Publikum zu einem Mitschöpfer (Appia) an den großen Werken der Kunst machen. – Um dieses Ziel zu erreichen sei eine Erziehungsarbeit auf breiter Basis nötig. *Und darum will ich bis ans Ende dafür kämpfen, daß man sie* [die Erziehung durch und für den Rhythmus] *in die Schulen einführe und daß die Erzieher die wichtige und entscheidende Rolle begreifen lernen, welche die Kunst in der Volkserziehung zu spielen hat.* (In diesem sei Zusammenhang auf den Teil E meines Buches verwiesen, der sich u.a. mit der Frage beschäftigt, inwieweit die Rhythmik nach der Kestenberg-Reform Anfang der 20er Jahre tatsächlich Eingang in die Schule gefunden hat.)

Jaques-Dalcroze zeichnet zum Schluß noch ein Idealbild des »wahren Pädagogen« und des »vollkommenen Schülers«: Der Pädagoge solle Kenner der Seele und des Körpers und zugleich Künstler sein, der vollkommene Schüler am Ende seiner Schulzeit über Sensibilität in allen Lebenslagen und gegenüber allen Mitmenschen verfügen. Der idealistische Anspruch der Schaffung eines neuen Menschentyps, der schon in den vielfältigen Bestrebungen der Lebensreformbewegung seit Ende des 19. Jahrhunderts zum Ausdruck kam, wird auch hier beschworen. Man konzentriert sich auf das Morgen, die Zeit nach dem Krieg und sieht das Heil in einer künstlerischen Erziehung unter weitgehender Einbeziehung der Körperbildung.

Fast seherhaft wird dem Idealbild einer Körper-Seele-Geist-Erziehung durch die Rhythmik als Modell für die Nachkriegszeit das Negativbild einer rein sportlichen Erziehung, die eine seelische Verarmung zur Folge habe, gegenübergestellt.[13]

---

[13] Anmerkung: Der Glaube an einen neuen Menschentyp, der nach dem Krieg entstehen sollte, findet sich nicht nur bei Jaques-Dalcroze. In Harry Graf Kesslers Tagebüchern von 1918 - 1937 (Lit. 133) gibt es mehrere Hinweise dafür:

Es ist schon richtig, was Frau Sarre (geb. Humann) mir später beim Frühstück sagte, daß wir uns, namentlich in Deutschland, wieder in vielen Dingen dem Griechentum zuwenden, aber diesmal (im Gegensatz zum Klassizismus) unbewußt und unabsichtlich, aus dem Leben heraus. Nacktheit, Licht, Luft, Sonne, Anbetung des Lebens, der körperlichen Vollkommenheit, der Sinne, ohne falsche Scham, ohne Prüderie. Auch ist es erstaunlich, wie der Körper, die körperliche Wirklichkeit bei der jungen Generation diesem Drange gehorcht, wieviel schöner die jungen Menschen heute sind als vor dem Kriege. Es ist ein Aufblühen des Volkskörpers, seitdem die Menschen sich nicht mehr scheuen, nackt zu gehen...

Wir haben, und das ist fast ein Wunder, in den zwölf Jahren seit der Revolution eine neue Schönheit geschaffen, die mit der Arbeitsdemokratie in Einklang steht, ja sogar schönere Menschen, feinere, schlankere, strahlendere hervorgebracht; die heutige Jugend ist, namentlich nackt, schöner als die Vorkriegsjugend...

Martin du Gard [französischer Romancier, Freund des Schriftstellers André Gide] *ist berauscht von Berlin, das er zum ersten Mal kennenlernt. Vor allem fasziniert ihn in Berlin die Straße, la Rue de Berlin; die Menschen, die er auf der Straße sehe, wären ganz anders als in Paris, sie hätten Zukunft in den Augen. In Deutschland werde der neue Mensch, der Mensch der Zukunft geschaffen. Der Russe sei zu weit von Europa entfernt, zu wenig Individuum; der Westen, Frankreich, England und Amerika, hätten nicht den Idealismus, den inneren Auftrieb, der zu einer Neuschöpfung nötig sei. In Deutschland werde der Mensch entstehen, der die Synthese zwischen Vergangenheit und Zukunft zwischen Individualismus und Sozialismus verkörpern werde...*

Martin du Gard ist auch von der Schönheit der deutschen Rasse sehr beeindruckt; die schönen jungen Menschen und jungen Mädchen; ein Wiederaufleben von Griechenland. (S. 674, 681, 737)

An dieser Stelle sei auch auf einen Landsmann und Zeitgenossen von Jaques-Dalcroze, den großen Psychologen und Psychiater C. G. Jung hingewiesen, der als Wiederentdecker der Ganzheit und Polarität der menschlichen Psyche gilt. Er hat, wie Jaques-Dalcroze, auf seine Weise der Ethik und der Pädagogik neue Wege gewiesen. Das chinesische Yin-Yang-Symbol an der Giebelfront des Dalcroze-Instituts in Hellerau ist ein Ausdruck dieser Ganzheit.

POLARITÄT

YANG	YIN
hell	dunkel
heller, beweglicher	dunkle, ruhende
männlicher Geist	weibliche Kraft

Das Wasser ist der »Talgeist«, der Wasserdrache des Tao, dessen Natur dem Wasser gleicht, ein in Yin aufgenommenes Yang. Wasser heißt darum psychologisch: Geist, der unbewußt geworden ist. (Lit. 130, S. 27)

Das Unbewußte ist jene Psyche, die aus der Tageshelle eines geistig und sittlich klaren Bewußtseins hinunterreicht in jenes Nervensystem, das als Sympathicus seit alters bezeichnet wird, und nicht wie das Cerebrospinalsystem Wahrnehmung und Muskeltätigkeit unterhält und damit den umgebenden Raum beherrscht, sondern ohne Sinnesorgane das Gleichgewicht des Lebens erhält und auf geheimnisvollen Wegen durch Miterregung nicht nur Kunde vom innersten Wesen anderen Lebens vermittelt, sondern auch auf dieses innere Wirkung ausstrahlt. Es ist in diesem Sinne ein äußerst kollektives System, die eigentliche Grundlage aller participation mystique, während die cerebrospinale Funktion in der Absonderung der Ichbestimmtheit gipfelt und stets nur durch das Medium des Raumes Oberflächen und Äußerlichkeiten erfaßt. Letzteres erlebt alles als Außen, ersteres aber alles als Innen. (Lit. 130, S. 28)

...eine genauere Erforschung des Bewußtseinsprozesses ergibt die Tatsache, daß es nicht nur vom Unbewußten beeinflußt wird, sondern sogar in Form zahlloser spontaner Einfälle überhaupt beständig dem Unbewußten entquillt. (Lit. 130, S. 157)

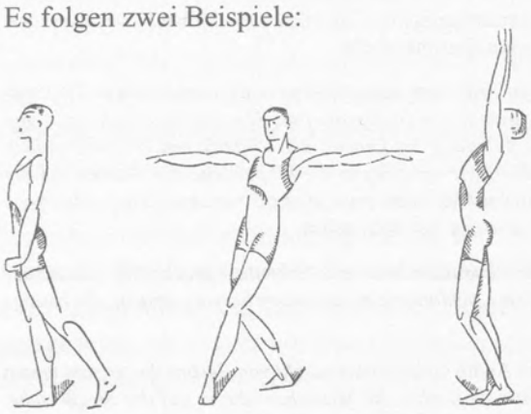
Seelische Existenz wird nur erkannt am Vorhandensein bewußtseinsfähiger Inhalte. Wir können darum nur insofern von einem Unbewußten sprechen, als wir Inhalte desselben nachzuweisen vermögen. Die Inhalte des persönlichen Unbewußten sind in der Hauptsache die sogenannten gefühlsbetonten Komplexe, welche die persönliche Intimität des seelischen Lebens ausmachen. Die Inhalte des kollektiven Unbewußten dagegen sind die sogenannten Archetypen. (Lit. 130, S. 12)

Diese Zitate aus C. G. Jung »Bewußtes und Unbewußtes« sollen Denkanstöße sein im Hinblick auf die massive Kritik an dem System von Jaques-Dalcroze, die sich besonders an dem Rhythmusbegriff von Ludwig Klages orientierte. Seiner materialistischen Auffassung von Geist sei die von C. G. Jung gegenübergestellt.

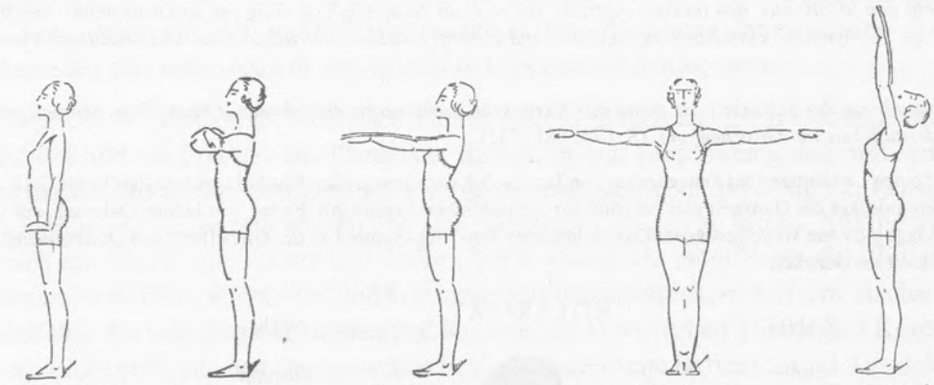
8.3.1 Die Figurinen

In »Die Rhythmik« I (Lit. 10, S. 5) befindet sich eine Anmerkung zu den figürlichen Zeichnungen. Diese von dem Rhythmiker Paulet Thévenaz angefertigten Figurinen, die den Ablauf von Bewegungen bzw. die verschiedenen Stadien einer Bewegung veranschaulichen sollen, werden von Jaques-Dalcroze ausdrücklich gegenüber anderen Entwürfen bevorzugt, wobei ihr ästhetischer Wert und ihre anregende Anschaulichkeit besonders hervorgehoben werden.

Es folgen zwei Beispiele:



Beispiel 1: Die plastische Darstellung der punktierten Halben. (Lit. 10, S. 33)



Beispiel 2: Die metrischen Gesten des 5er Taktes (Lit. 10, S. 55)[14]

8.3.2 Anmerkung für den Leser

In diesem Abschnitt geht es um die Bestimmung der Handbücher. Sie waren in erster Linie für die Studenten des Instituts gedacht, um ihre persönlichen Erfahrungen und Kenntnisse zu vertiefen, zu ordnen und zu analysieren.

8.3.3 Literaturhinweis

Jaques-Dalcroze weist hier auf drei Werke hin, die ihm offenbar bei der Findung und Formulierung seiner Methode wesentliche Dienste geleistet haben:

M. Lussy	»Le Rythme musical«,
Georges Delbruck	»Au pays de l'Harmonie« und
Dr. Lagrange	»Physiologie des Exercices du corps« (vgl. Edition von 1906)

[14] Leider weisen diese Figurinen des öfteren Fehler auf bzw. stimmen zum Teil nicht mit dem begleitenden Text überein, so daß sich die Frage stellt, woran man sich mehr orientieren soll. Siehe auch Punkt 9.2.12

8.4 Allgemeines und Grundsätzliches (»Vorkapitel«)

Unter dieser Überschrift werden wie auch schon im Band »Rhythmische Gymnastik« von 1906 verschiedenartige Themen angesprochen. Die Inhalte dieses Vorkapitels weisen im Vergleich zu 1906 jedoch in vielen Punkten erhebliche Unterschiede auf, sein Umfang ist von 26 auf 13 Seiten geschrumpft. Es geht hier u.a. um grundsätzliche Dinge, die in den folgenden Kapiteln bzw. in den verschiedenen Übungskategorien angewendet werden sollen. Von den zwölf verschiedenen Themen werden an dieser Stelle nur einige angeführt, die übrigen sind entsprechenden Inhalten zugeordnet. (siehe Punkte 9 und 10)

8.4.1 Improvisation (Die Lehrerimprovisation)

Daß die Lehrerimprovisation hier an erster Stelle steht, ist sicher kein Zufall. Die Improvisation als eine der tragenden Säulen des rhythmischen Systems von Jaques-Dalcroze macht es erforderlich, daß jeder Lehrer das Improvisieren am Klavier beherrscht und die Regeln der Harmonielehre studiert haben muß, damit er z.B. in der Lage ist, vorgegebene Körperrhythmen adäquat in Musik umzusetzen. Dasselbe gilt für musikalische Rhythmen, die als Beispiel in den einzelnen Kapiteln bzw. Übungskategorien notiert sind. Alle Rhythmiker sollten daher Pianisten sein. Ein anderes Instrument ist kaum in der Lage, nur annähernd die Funktion des Klaviers zu übernehmen!

8.4.2 Körpertechnik (Körperbildung)

Wie schon im Vorwort angesprochen, ist das Körper- und Muskeltraining ein wesentlicher Bestandteil der Methode. Der Körper ist bei Jaques-Dalcroze das Instrument, um das musikalische Geschehen auszudrücken. Infolgedessen müssen alle Glieder in entsprechender Weise trainiert werden. Die ursprüngliche Bezeichnung »Rhythmische Gymnastik« gibt zwar den musikalischen wie auch den körperbildenden Anteil des Dalcrozeschen Systems besser wieder als die spätere Bezeichnung »Rhythmik«, ideal sind jedoch beide nicht. (Kurt von Böckmann, Leiter der Schule für angewandten Rhythmus Hellerau, und Nachfolger von Jaques-Dalcroze während des 1. Weltkriegs, schlug den Begriff »Gymnastische Rhythmik« vor.)

»Rhythmisch« steht hier für den musikalischen Rhythmus, für die Musik, »Gymnastik« für den körperbildenden Anteil. Die sportliche Gymnastik hat später diesen Begriff als Namen übernommen, jedoch mit einem anderen Inhalt versehen. Dalcroze äußert zum gymnastischen Teil seiner Methode: *Dieses Training kann in jeder Unterrichtsstunde oder in zusätzlichen Stunden nach jedem beliebigen System erfolgen; vorausgesetzt, daß dieses System zum Ziel hat, nicht nur den gesamten Organismus geschmeidig zu machen und zu stärken, sondern auch den Schüler in die Lage zu versetzen, sich seines Muskelwiderstandes und der Gesetze des Körpermechanismus bewußt zu werden.* (Lit. 10, S. 7) Es geht also nicht nur darum, die Gliedmaßen einzeln zu trainieren, sondern sie im Stand wie in Bewegung verschiedenartig kombiniert einzusetzen. Die körperliche Ausdrucksfähigkeit entwickelt und sie zu instrumentaler Fertigkeit geführt zu haben, ist das große Verdienst von Jaques-Dalcroze und das faszinierend Besondere an dessen Methode. Bewußt wird hier an Platons »Einheit von Leib, Seele und Geist« angeknüpft.[15]

---

[15] Werner Pütz spricht in dem Vorwort zu »Musik und Körper« das Verhalten des Musikers zu seinem Körper an:

> *Das Verhältnis der Musiker und Musikpädagogen zu ihrem Körper indes ist trotz der offensichtlichen Affinitäten zwischen Musik und Körper nicht ohne Irritationen. So verfügen Instrumentalpädagogen zwar oft über ein reichhaltiges Arsenal an Einzelübungen zur Entwicklung einer soliden Instrumentaltechnik, doch deren Einbindung in ein geistiges Gesamtkonzept lebendigen Musizierens bleiben sie nicht selten schuldig. Ausübende Musiker erfahren ihren Körper häufig erst dann bewußt, wenn es technische Schwierigkeiten gibt, er ihnen seinen Dienst versagt.* (Lit. 178, S. 10)

Damit hat Pütz einen heiklen Punkt angesprochen, und gerade dieser Tatbestand hält vermutlich viele Musiklehrer damals wie heute davon ab, sich mit der Methode Jaques-Dalcroze auseinanderzusetzen.

8.4.3 Erklärung und Einführung neuer Notenwerte bzw. eines neuen Notenpunktierungssystems

Offenbar von M. Lussy angeregt (Lit. 158 , S. 20), schreibt Jaques-Dalcroze in einem Aufsatz aus dem Jahr 1915 u.a.:

> Ehe wir die Beziehungen zwischen den verschiedenen Zeitlängen herstellen, wollen wir ein paar Zeichen für die schriftliche Darstellung der Notenwerte festlegen. Lange Zeitwerte in zusammengesetzten Takten sind bisher stets mittels der Bindung zweier oder mehrerer Noten von einfacher Dauer geschrieben worden (z.B. $^{9}/_{8}$ || 𝅗𝅥. 𝅗𝅥. oder $^{15}/_{8}$ || 𝅝. 𝅗𝅥.).
>
> Verwendet man aber in der Musik fünf-, sieben- und achtteilige Takte, ungleiche Zeitteile oder Rhythmen von zarten und feinsten agogischen Schattierungen, die durch eine Abfolge verschiedener Zeitwerte gewonnen sind – so empfindet man sofort, daß es durchaus nötig ist, unser System der musikalischen Schreibart zu vervollkommnen, um künftig bei der Notierung sämtlicher Abstufungen der Dauer mit einem einzigen Zeichen auszukommen. Wir schlagen nun folgende Zeichen vor:
>
> **Wenn, wie bisher, ein Punkt nach einer Note (𝅝·) sie um die Hälfte ihrer Dauer verlängert, so sollen sie zwei Punkte übereinander (𝅝:) um ein Viertel und drei Punkte übereinander (𝅝⁝) um ein Achtel ihres Wertes verlängern.** (Lit. 13, S. 97)

Erklärung der punktierten Noten und Zeichen.

a) Verlängerung einer Note um die Hälfte ihres Wertes:

𝅝. = 𝅗𝅥𝅗𝅥𝅗𝅥 𝅗𝅥. = ♩♩♩ (der Punkt steht nach der Note).

𝅝.. = 𝅗𝅥𝅗𝅥𝅗𝅥𝅗𝅥 𝅗𝅥.. = ♩♩♩♪ (der zweite Punkt steht neben dem ersten).

𝅝... = 𝅗𝅥𝅗𝅥𝅗𝅥𝅗𝅥𝅗𝅥 𝅗𝅥... = ♩♩♩♪♪ (der dritte neben dem zweiten).

b) Verlängerung einer Note um 1/4 ihres Wertes:

𝅝: = ♩♩♩♩♩ 𝅗𝅥: = ♪♪♪♪♪ (der zweite Punkt steht unter dem ersten).

𝅝:. = ♩♩♩♩♩♪ 𝅗𝅥:. = ♪♪♪♪♪♪ (ein Punkt steht neben den zwei übereinanderstehenden Punkten).

𝅝.: = 𝅗𝅥𝅗𝅥𝅗𝅥𝅗𝅥 𝅗𝅥.: = ♪♪♪♪ (die übereinanderstehenden Punkte stehen nach dem ersten).

c) Verlängerung einer Note um 1/8 ihres Wertes: 𝅝: = 𝅝𝅗𝅥 (drei übereinanderstehende Punkte).

d)

Bezeichnung für	1/4	der	ganzen	Note ist	♩	Bezeichnung für	1/8	der	ganzen Note ist ♪
"	2/4	"	"	𝅗𝅥	"	2/8	"	"	♩
"	3/4	"	"	𝅗𝅥.	"	3/8	"	"	♩.
"	4/4	"	"	𝅝	"	4/8	"	"	𝅗𝅥
"	5/4	"	"	𝅝:	"	5/8	"	"	𝅗𝅥:
"	6/4	"	"	𝅝.	"	6/8	"	"	𝅗𝅥.
"	7/4	"	"	𝅝..	"	7/8	"	"	𝅗𝅥..
"	8/4	"	"	𝅜	"	8/8	"	"	𝅝
"	9/4	"	"	𝅜:	"	9/8	"	"	𝅝:
"	10/4	"	"	𝅜:	"	10/8	"	"	𝅝:
"	11/4	"	"	𝅜:.	"	11/8	"	"	𝅝:.
"	12/4	"	"	𝅜.	"	12/8	"	"	𝅝.
"	13/4	"	"	𝅜.:	"	13/8	"	"	𝅝.:

und so weiter. (Lit. 10, S. 18)

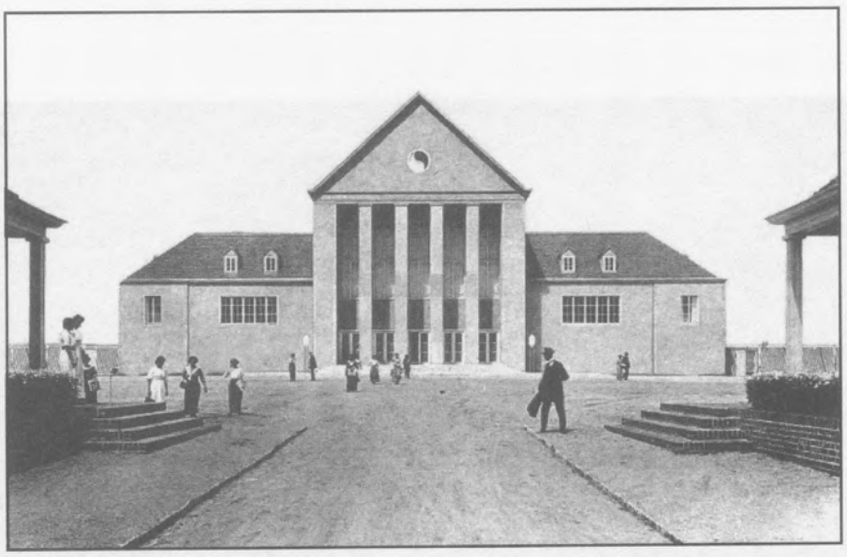
8.4.4 Die Notierung des Unterrichtsstoffes

Jaques-Dalcroze legte bei seinem Unterrichtssystem den allergrößten Wert auf Reflektierung der musikalischen Inhalte des Unterrichtsstoffes und dessen schriftliche Fixierung. Je nach Art des zu behandelnden Stoffes konnte dies mehrmals während der Unterrichtsstunde erfolgen oder auch gesammelt am Schluß. Die Notierung der behandelten Rhythmen durch die Schüler an der Tafel bzw. in die Hefte war ihm besonders wichtig. Das Erfinden von neuen Beispielen, Themen, Rhythmen wurde oft als Hausaufgabe gestellt.

8.4.5 Verhalten beim körperlichen Ausführen und Hören eines Rhythmus

Was hier grundsätzlich zur körperlichen Ausführung eines Rhythmus gesagt wird, gilt im Prinzip für alle Formen von plastischer Darstellung. Es handelt sich um ein Ideal, das angestrebt werden soll:

> *Der Lehrer sollte darauf achten, daß die Schüler während der körperlichen Ausführung eines Rhythmus entspannt, absolut gelassen und ruhig sind.* (Lit. 10, S. 20)



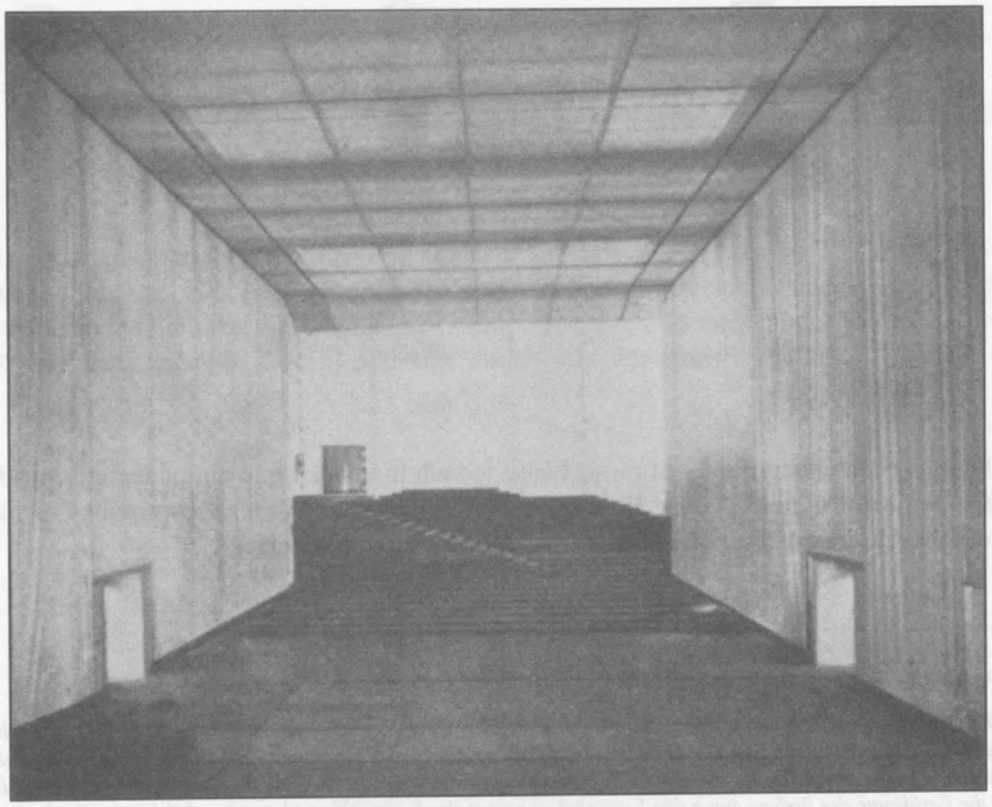
Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze, Hellerau (Lit. 156)

9. Die Darstellung der musikalischen Inhalte der Handbücher

Das Wunder, das in der Erscheinung »Musik« beschlossen liegt, hat bereits im Altertum die Köpfe der Denker, die Herzen der Künstler lebhaft beschäftigt. Noch heute ist es groß und unbegreiflich. Man hat die Heidengötter, den Christengott, die Philosophie, die Mathematik angerufen und doch keine befriedigende Antwort erhalten auf die Frage: wie kommt es, daß durch das Neben- und Übereinander von Tönen Gefühle, Stimmungen, ja Vorstellungen erregt werden, von Tönen, die doch an sich nichts anderes sind als physikalische Erscheinungen ohne Inhalt, ohne Seele, einfache Reize, die angenehm oder unangenehm auf unser Gehörorgan wirken, ähnlich wie die Farben auf das Sehorgan? Wie kommt es, daß eine Musik uns aufregt, beschwichtigt, selig stimmt, daß sie unser ganzes Ich aufsaugen und gleichsam in eine andere Welt entrücken kann? – Wir kennen die letzten Enden nicht, an denen dies Rätsel zu fassen wäre, und haben nur nackte physiologische Tatsachen auf der einen, psychologische Analogieschlüsse auf der anderen Seite, um wenigstens das Nächstliegende mit einem Schein des bekannten zu umgeben, das Beste und Schönste bleibt unerklärlich, geheimnisvoll: so will es die Natur des Rätsels.

ARNOLD SCHERING (Lit. 188, S. 15)

Durch die hier vorliegende neue Gliederung des Stoffes soll für den Leser mehr Klarheit und Transparenz erreicht werden. Die Frage, ob die hier vorgestellten Kapitel als wirkliche Unterrichtseinheiten gedacht waren, wird uns später noch beschäftigen.



Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze, Festsaal, Blick zur Bühne (Lit. 213, S. 194)

9.1 Die plastische Darstellung von Takt und Metrum

9.1.1 Die plastische Darstellung des Taktes

Im Zusammen- oder Auseinandergehen von Lang und Kurz einerseits, Betont und Unbetont andererseits, beruht einzig und allein die seelische Bedeutung des musikalischen Rhythmus. Das Bedürfnis, den ersten von zwei oder drei Schlägen zu betonen, ist in unserer Natur so tief begründet, daß wir es tun, selbst wenn die Schläge (etwa das Pendeln einer Uhr, das Läuten der Glocken, das Geräusch des fahrenden Bahnzugs) in der Stärke einander gleich, d.h. von Natur aus unbetont, oder – wie beim Rudern, Nähen, Taktieren – überhaupt nicht hörbar sind. Wir sprechen da von schweren (betonten) und leichten (unbetonten) Taktzeiten.

ARNOLD SCHERING (Lit. 188, S. 24 f.)

Die plastische Darstellung des Taktes wird als Markierung des Schwerpunktes (des ersten Schlages) durch die Beine realisiert (metrischer Akzent). Bei zusammengesetzten Taktarten können die Nebenbetonungen (durch senkrecht punktierte Linien vor der betonten Note angegeben) hervorgehoben werden.[16]

Ausführung

Grundstellung: aufrechte Körperhaltung, geschlossene Füße. Oberschenkel des Spielbeins horizontal angewinkelt, Fuß nach unten gestreckt (Abb. 1); jetzt Bein kräftig nach unten führen (Abschlag) bis Fußballen auf den Boden schlägt (Abb. 2), dann abrollen auf ganzer Sohle (Abb. 3). Zunächst aus dem Stand, dann während des Gehens.

Abb. 1

Abb. 2

Abb. 3

[Man sollte in der Betonung der 1 auf diese Weise jedoch in erster Linie ein pädagogisches Mittel sehen, das ein Gefühl vermitteln soll für die entsprechende Taktart und ihren Schwerpunkt, nicht etwa ein unverzichtbares Ausdrucksmittel der plastischen Darstellung von Musik.]

---

[16] Max Merz merkt zu einer solchen Darstellung vom sportphysiologischen Standpunkt aus folgendes an:

> *Bei der musikalischen Erziehung wird es darauf ankommen, den in der Verwechslung von Rhythmus und Takt wurzelnden Fehler zu vermeiden, den Akzent im Ablauf einer Melodie als Taktschlag zu empfinden und auszuführen, da sich dieser dann unfehlbar als toter Punkt, als Stillstand kundgibt. Es sei dies an einem Beispiel aus dem Sport physiologisch dargelegt. Im Sportlauf wird die Berührung des Bodens durch den Vorderfuß sich niemals als ein Stillstand, sondern infolge der Funktion des Sprunggelenks als rhythmisch vorübergleitender Stützpunkt erweisen. Die Betonung eines Akzents durch einen Schlag nach unten schließt aber einen – ja auch im Geistigen des Schwungs entbehrend – einen wenn auch noch so kurzen Stillstand in sich. In psychologischer Hinsicht ist eben jede sich auf den »Taktschlag« gründende Bewegungslehre von vorne herein auf der falschen Fährte.* (Lit. 155, S. 41)

9.1.2 Die plastische Darstellung des Metrums

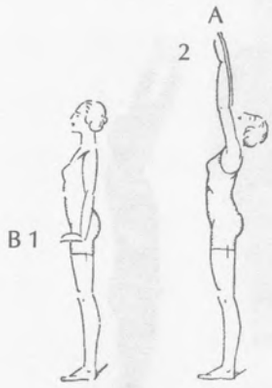
Die starre Regel kann man erlernen und befolgen, anerkennen oder verwerfen, sich ihr beugen oder widersetzen. Die lebendige und verlebendigende Funktion des Metrums entspringt aber einer über die Musik hinausreichenden Gesetzmäßigkeit. Um ihr gerecht zu werden, genügt es nicht, ihre Norm anzuerkennen; es verlangt ihre Assimilierung an die lebendigen Strukturen der eigenen musikalischen Persönlichkeit.

PETER BENARY (Lit. 57, S. 79)

Das einmalige Verdienst von Jaques-Dalcroze besteht darin, das nicht hörbare, aber erlebbare Metrum durch plastische Realisierung sichtbar gemacht zu haben. Somit war es möglich, die beiden musikalischen Elemente Rhythmus und Metrum durch eine Person darzustellen. Ihrer Art nach sind die metrischen Gesten einerseits von Dirigierbewegungen abgeleitet, andererseits an gymnastischen Grundformen orientiert. Darüber hinaus stellen sie eine besondere Ausdrucksqualität mit ästhetischem Anspruch dar.

Das Metrum wird hier plastisch dargestellt durch Gesten der Arme. Die metrischen Gesten können mit beiden Armen oder mit einem Arm oder abwechselnd ausgeführt werden. Jaques-Dalcroze merkt dazu an:

> *Es wird empfohlen, bei den Stücken möglichst wenig synchrone Armgesten zu verwenden, sondern die Arme unabhängig voneinander einzusetzen.* (Lit. 28, S. 24 f.)



Beispiel 2/4 Takt: Die Bewegungslinie vom Raumpunkt A zum Raumpunkt B stellt den Schlag 1 dar. Sie ist identisch mit der Dauer des Schlages. Die vertikale Linie nach unten ist die kraftvollste, sie führt zum Raumpunkt B und gehört als Schlag 1 zu sämtlichen Taktarten. Man merke sich, daß

1. ein Schlag durch zwei Punkte begrenzt ist
2. sowohl der Ausgangs- wie der Endpunkt entweder sichtbar oder unauffällig dargestellt werden können. (Lit. 10, S. 7)

Die Zählzeit ist jedoch nicht unbedingt mit dem Metrum gleichzusetzen. Bei Taktarten, die die Achtel als Zählzeit haben, z.B. 6/8, 9/8, 12/8 faßt man drei Achtel zu einem Schlag zusammen. Bei der Halben als Zählzeit kann man je nach Art des Stückes Halbe oder Viertel schlagen oder beides gleichzeitig, für einen 2/2 Takt die Gesten des Zweier- oder des Vierertaktes verwenden.

9.1.3 Der Zweiertakt

Ausgangsposition:

Grundstellung: aufrechte Körperhaltung, geschlossene Füße, Arme vertikal nach oben gestreckt, gestreckte Hände

Schlag 1: senkrechte, direkte Führung des Arms nach unten oder halbkreisförmig in Form einer Kurve, Hände angewinkelt bzw. Faust*, (Abbildungen 4, 4a und 4b)

Abb. 4

* Bei einigen Abbildungen, die die Realisierung der Taktarten betreffen, wird weder die Hand angewinkelt noch eine Faust gemacht. Vgl. Abbildungen Kapitel. 17.3

Abb. 4a

Abb. 4b

Schlag 2: Arme senkrecht nach oben führen, Hände gestreckt (wie Ausgangsposition), oder Arme in der Kurve nach oben führen (Abb. 5).

Abb. 5

Bei Auftakten bzw. schnellen Tempi geht man von der Horizontalen nach vorn aus.

(Vergleich zu 1906: Damals wurde der Arm nur bis zur Horizontalen geführt – ähnlich der 1 des Dirigenten – und wieder zurück. Der Vorteil der neuen Darstellung ist die wesentlich kräftigere 1 durch den vollen Abschlag des Arms. Der Nachteil ist der größere Weg, der zurückgelegt werden muß und der eine Sonderregelung des Auftakts erforderlich macht. Ferner ist anzumerken, daß im Vergleich zu 1906 in der Regel beide Arme spiegelbildlich geführt werden. Das gilt fortan für alle metrischen Gesten).

9.1.4 Der Dreiertakt

Ausgangsposition:

Grundstellung: aufrechte Körperhaltung, geschlossene Füße, Arme vertikal nach oben gestreckt, gestreckte Hände

Schlag 1: siehe Zweiertakt (Abb. 6)

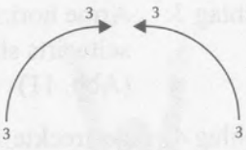
Schlag 2: Heben der gestreckten Arme (mit lockerem Handgelenk) in konvexer Linie bis zur Horizontalen, dann Hände gestreckt (Abb. 7)

Schlag 3: gestreckte Arme in einem Viertelkreis zur Vertikalen führen (die Bemerkung, »der Kopf folgt den Armbewegungen« fehlt bei allen anderen Taktarten, sie stimmt, was die Zeichnungen betrifft, nur für den letzten Schlag, könnte bei synchronen Bewegungen auch auf diese Weise ausgeführt werden. Außerdem wird nicht begründet, warum die Arme von der seitlichen Horizontalen zur Vertikalen nach oben hier in einem Viertelkreis, dagegen in allen anderen Taktarten – mit Ausnahme des Zweiertaktes – offenbar in konkaver Linie nach oben geführt werden). (Abb. 8)

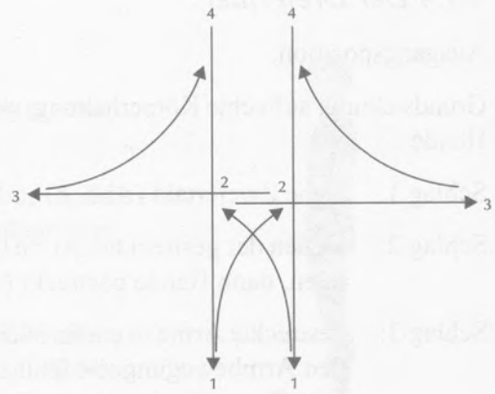
Abb. 6

Abb. 7

Abb. 8



9.1.5 Der Vierertakt



Ausgangsposition:

Grundstellung: aufrechte Körperhaltung, geschlossene Füße, Arme vertikal nach oben gestreckt, gestreckte Hände.

Schlag 1: siehe Zweiertakt (Abb. 9)

Schlag 2: Arme vor der Brust verschränken, dabei Oberarm horizontal angehoben. (Abb. 10 bzw. 10 a)

Abb. 9

Abb. 10

Abb. 10a

Schlag 3: Arme horizontal seitwärts strecken (Abb. 11)

Schlag 4: gestreckte Arme in konkaver Linie zur Vertikalen führen. (Abb. 12)

Abb. 11

Abb. 12

9.1.6 Der Fünfertakt

Ausgangsposition:

Grundstellung: aufrechte Körperhaltung, geschlossene Füße, Arme vertikal nach oben gestreckt, gestreckte Hände.

Schlag 1: siehe Zweiertakt (Abb. 13)

Schlag 2: Arme vor der Brust verschränken, dabei Oberarm horizontal angehoben (Abb. 14)

Abb. 13

Abb. 14

Schlag 3: Arme horizontal vorwärts strecken, Hände bleiben gestreckt (Abb. 15 bzw. 15 a)

Abb. 15

Abb. 15a

Schlag 4: Arme horizontal seitwärts strecken, Hände bleiben gestreckt (Abb. 16)

Schlag 5: gestreckte Arme in konkaver Linie zur Vertikalen führen. (Abb. 17)

Abb. 16

Abb. 17

Anmerkung: Für ein und dieselbe Armbewegung heißt es in »Die Rhythmik I«,
im 4/4 Takt von 3 auf 4: *leichtes Heben der Arme*
im 5/4 Takt von 4 auf 5: *Hochhalten der Arme*

9.1.7 Der Sechsertakt

Ausgangsposition:

Grundstellung: aufrechte Körperhaltung, geschlossene Füße, Arme vertikal nach oben gestreckt, gestreckte Hände.

Schlag 1: siehe Zweiertakt (Abb. 18)

Schlag 2: Arme vor der Brust verschränken, dabei Oberarm horizontal angehoben (Abb. 19)

Abb. 18

Abb. 19

Schlag 3: Arme horizontal vorwärts strecken, Hände bleiben gestreckt (Abb. 20 bzw. 20 a)

Schlag 4: Anwinkeln der Hände nach oben bei gestrecktem Arm (Abb. 21)

Abb. 20

Abb. 20a

Abb. 21

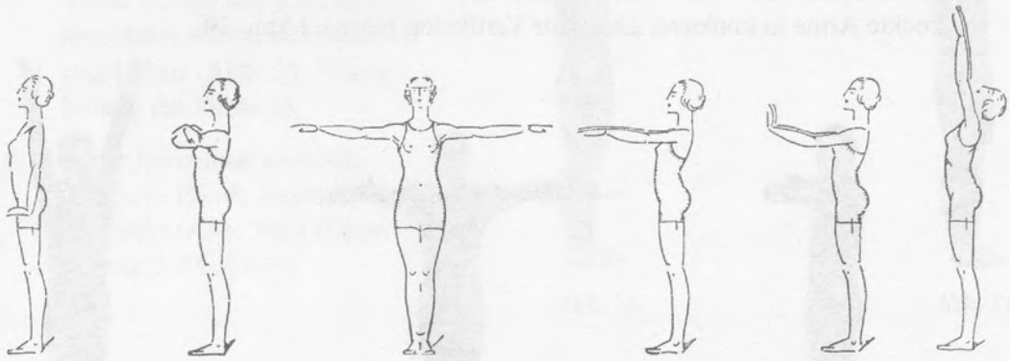
Schlag 5: Arme horizontal seitwärts (Abb. 22)

Schlag 6: gestreckte Arme in konkaver Linie zur Vertikalen führen. (Abb. 23)

Abb. 22

Abb. 23

Anmerkung: Im Original erscheinen die Figurinen in falscher Reihenfolge. Fig. 3 gehört an 5. Stelle, Fig. 4 an 3. Stelle und Fig. 5 an 4. Stelle.



(»Die Rhythmik II«, Lit. 11, S. 1)

9.1.8 Der Siebenertakt

Ausgangsposition:

Grundstellung: aufrechte Körperhaltung, geschlossene Füße, Arme vertikal nach oben gestreckt, gestreckte Hände.

Schlag 1: siehe Zweiertakt (Abb. 24)

Schlag 2: Arme vor der Brust verschränken, dabei Oberarm horizontal angehoben (Abb. 25)

Abb. 24

Abb. 25

Schlag 3: Arme horizontal vorwärts strecken, Hände bleiben gestreckt (Abb. 26)

Schlag 4: Anwinkeln der Hände nach oben bei gestrecktem Arm (Abb. 27)

Abb. 26

Abb. 27

Schlag 5: Arme vor der Brust verschränken, dabei Oberarm horizontal angehoben (Wiederholung der Geste 2) (Abb. 28)
Schlag 6: Arme horizontal seitwärts strecken (Abb. 29)
Schlag 7: gestreckte Arme in konkaver Linie zur Vertikalen führen. (Abb. 30)

Abb. 28

Abb. 29

Abb. 30

9.1.9 Der Achtertakt

Ausgangsposition:

Grundstellung: aufrechte Körperhaltung, geschlossene Füße, Arme vertikal nach oben gestreckt, gestreckte Hände.

Schlag 1: siehe Zweiertakt (Abb. 31)

Schlag 2: Arme vor der Brust verschränken, dabei Oberarme horizontal angehoben (Abb. 32)

Abb. 31

Abb. 32

Schlag 3: Arme horizontal vorwärts strecken, Hände bleiben gestreckt (Abb. 33)

Schlag 4: Anwinkeln der Hände nach oben bei gestrecktem Arm (Abb. 34)

Abb. 33

Abb. 34

Schlag 5: Arme vor der Brust verschränken, dabei Oberarm horizontal angehoben (Abb. 35, Wiederholung der Geste 2)

Schlag 6: Arme horizontal vorwärts strecken, Hände bleiben gestreckt (Abb. 36) (Wiederholung der Geste 3)

Abb. 35

Abb. 36

Schlag 7: Arme horizontal seitwärts strecken (Abb. 37)

Schlag 8: gestreckte Arme in konkaver Linie zur Vertikalen führen. (Abb. 38)

Abb. 37

Abb. 38

9.1.10 Der Neunertakt

Ausgangsposition:

Grundstellung: aufrechte Körperhaltung, geschlossene Füße, Arme vertikal nach oben gestreckt, gestreckte Hände.

Schlag 1: siehe Zweiertakt (Abb. 39)
Schlag 2: Arme vor der Brust verschränken, dabei Oberarm horizontal angehoben (Abb. 40)
Schlag 3: Arme horizontal vorwärts strecken, Hände bleiben gestreckt (Abb. 41)

Abb. 39

Abb. 40

Abb. 41

Schlag 4: Anwinkeln der Hände nach oben bei gestrecktem Arm (Abb. 42)
Schlag 5: Arme vor der Brust verschränken, dabei Oberarm horizontal angehoben (Abb. 43, Wiederholung der Geste 2)
Schlag 6: Arme horizontal vorwärts strecken, Hände bleiben gestreckt (Abb. 44, Wiederholung der Geste 3)

Abb. 42

Abb. 43

Abb. 44

Schlag 7: Anwinkeln der Hände nach oben bei gestrecktem Arm (Abb. 45, Wiederholung der Geste 4)
Schlag 8: Arme horizontal seitwärts strecken (Abb. 46)
Schlag 9: gestreckte Arme in konkaver Linie zur Vertikalen führen. (Abb. 47)

Abb. 45

Abb. 46

Abb. 47

9.1.11 Weitere Möglichkeiten der Darstellung des Metrums

Außer der Darstellung des Metrums durch Armgesten gibt es noch zwei weitere Darstellungsmöglichkeiten: mit den Beinen durch Schritte in verschiedene Richtungen oder auf der Stelle, in Ausnahmefällen mit dem Kopf durch Bewegungen abwärts, aufwärts, rechts und links.

9.1.12 Abschließende Bemerkungen zu den metrischen Gesten

Die hier vorgestellten metrischen Armgesten sind nur bei langsamem bzw. mittlerem Tempo in dieser Weise realisierbar. Mit zunehmendem Tempo müßten die Gesten automatisch kleiner werden (vgl. Dirigierbewegungen), wobei sie je nach Tempo mit dem Oberarm, Unterarm und Händen zu realisieren wären (siehe auch unter 9.6 Die Dynamik und 9.7 Das Tempo). Diese Möglichkeit gilt als Ausnahme, ist aber ohnehin nur bei wenigen Taktarten technisch ausführbar.

9.1.13 Die Takte mit ungleichen Schlägen

Ein Mangel der Dalcrozeschen Handbücher zur Methode besteht darin, daß gewisse Sachverhalte unzureichend oder gar nicht erklärt werden. So z.B. die häufige Verwendung von Takten mit ungleichen Schlägen bzw. von ungleichen Taktarten ohne ausdrückliche Angabe eines Taktwechsels. In »Rhythmus, Musik und Erziehung« schreibt Jaques-Dalcroze dazu:

> ***Ungleiche Taktteile.*** *Stellen wir gleiche Takte in zwei- oder dreifacher Geschwindigkeit [durch Diminuierung] zusammen, so erhalten wir eine regelmäßig zusammengesetzte Taktart. – Nun kann man, ebenso wie sich ungleiche Takte aneinanderfügen lassen, auch ungleiche Gruppen von kleinen Notenwerten bilden. Diese Gruppen mögen, wo sie zum erstenmal auftreten, den Eindruck der Regellosigkeit hervorrufen. Allein die absichtliche und beharrliche Wiederholung ihrer ungleichen Bestandteile bewirkt dann, daß sie doch wieder regelmäßig und symmetrisch erscheinen und die Einheit des metrischen Stils nicht beeinträchtigen. – Übrigens sind diese ungleichen Notengruppen im Keime schon in der wechselnden Betonung der sechs Achtel im Dreiviertel- und Sechsachteltakt enthalten.* (Lit. 13, S. 100)

Frank Martin, Schweizer Komponist, von 1928 bis 1937 Lehrer am Institut Jaques-Dalcroze in Genf und Mitverfasser eines Buches über Jaques-Dalcroze, hat über diesen Sachverhalt einen aufschlußreichen Artikel verfaßt, der im Dokumentationsteil dieses Buches in deutscher Übersetzung vorliegt.

9.1.14 Das Zerlegen und Teilen metrischer Werte (Dissociation)

Eine Praxis, die in fast jeder Lektion der Handbücher vorkommt:

> *Jede Viertelnote muß auf das Kommando ihrerseits wieder zerlegt werden können in zwei Schritte (Duolen), drei Schritte (Triolen), vier Schritte (Quartolen) usw. Dieses Zerlegen muß natürlicherweise durch besondere Bedingungen körperlichen Gleichgewichts und durch Nachlassen der Anspannung in gegensätzlichen Muskelbewegungen erleichtert werden. Bei der Ausführung der Synkopen muß der Schritt nach vorwärts unmittelbar ersetzt werden durch eine Beugung. Es ist dies fast die schwierigste Übung der Methode. Auch solche, die offensichtlich sehr musikalisch sind, können diese Übung oft erst nach mehrmonatlichem Studium richtig ausführen. Wer diese Übung ohne Mühe ausführt, von dem kann behauptet werden, daß er die Grundbedingungen rhythmischer Empfindung beherrscht. Kindern fällt die Übung im allgemeinen nicht so schwer als Erwachsenen.* (Lit. 31, S. 9)

9.2 Die plastische Darstellung des Rhythmus (der Notenwerte)

Ist Rhythmik ganz allgemein die Lehre von der Dauer der Töne, so Rhythmus im engeren Sinn der Ausdruck für ein bestimmtes Verhältnis von Länge und Kürze. Umschrieben die Begriffe Stark, Schwach, Langsam, Schnell nur die äußeren, elementaren Bedingungen, unter denen Töne von beliebiger Dauer ins Leben treten, so sagt nun der Rhythmus Näheres aus über den Wert über die »Persönlichkeit« jedes einzelnen Tones: wie er sich zu seinem vorhergehenden und folgenden verhält. Dadurch gewinnt er recht eigentlich erst innere Bedeutung und rückt aus dem Kreise des Zufälligen zu einem bestimmten Gliede des Ganzen auf, während dieses (zunächst als »Takt«) wiederum zu ihm in ein näheres Verhältnis tritt. Erst jetzt vollzieht sich der Übergang ins musikalische Gebiet, wo, um den Vergleich festzuhalten, jeder Ton als »Persönlichkeit«, als »Individuum« zu gelten hat.
Schon mit dem Festhalten an den einzelnen Schlägen des Zeitmaßes kommt eine gewisse Gesetzmäßigkeit in die Tonfolge. Sie erregt Wohlgefallen, weil sie gestattet, in jedem Augenblick nicht nur die abgelaufenen Zeitabschnitte in der Erinnerung zu wiederholen, sondern auch die bevorstehenden im voraus zu übersehen. Doch nicht nur dies. Indem die Bewegung immer in gleichen Zeitteilen fortschreitet, gewöhnen wir uns an sie. Und diese Gewöhnung steigert sich alsbald in dem Maße, daß wir ihr schließlich ohne besonderes Aufmerken fast mechanisch folgen. Dadurch wird Willensenergie gespart und wir können, ohne den Eindruck des Regelmäßigen zu verlieren, unsere Aufmerksamkeit anderen Eigentümlichkeiten des Tonbildes zuwenden.

ARNOLD SCHERING Musikalische Bildung (Lit. 188, S. 23 f.)

9.2.1 Die Darstellung des Rhythmus durch die Beine bzw. Füße

Jaques-Dalcroze schreibt im Band 1 »Die Rhythmik« zur Darstellung von Notenwerten durch Bein- bzw. Fußpositionen:

a) Die Dauer eines Notenwertes bzw. Tones und die Dauer eines Schrittes sind identisch. Ein Notenwert bzw. Ton kann durch einen Schritt oder durch eine Kombination von Bein-Fußpositionen dargestellt werden.[17]
b) Das Ende der Ankunftsbewegung ist der Beginn des Notenwertes bzw. Tones.
c) Der Beginn der Bewegung des anderen Fußes ist der Schlußpunkt des Tones. Die Viertelnote ist der Anfang und die Dauer eines Tones; Ankunft des einen Fußes, Abgang und Dauer der Bewegung des anderen Fußes. (Lit. 10, S. 11 f.)

Ausdrucksmöglichkeiten und Ausdrucksinhalte der Bein- und Fußbewegungen siehe Dokumentationsteil dieses Buches.

9.2.2 Die Viertelnote (Gehnote)

Die Viertelnote wird bei Jaques-Dalcroze durch einen einfachen Schritt dargestellt. Als häufigste Maßeinheit in der Musik entspricht sie auch der am häufigsten vorkommenden Bewegungsart der Menschen, dem Gehen. Richtungen: vorwärts, rückwärts, seitwärts, aufwärts- und abwärts (Treppenstufen) mit oder ohne Betonung.

Bei der Achtel als Zählzeit können die Viertel und die punktierten Viertel ebenfalls durch einen dem Notenwert entsprechenden Schritt dargestellt werden.

9.2.3 Die Achtelnote (Laufnote), die Sechzehntelnote, die Zweiunddreißigstelnote

Achtel, Sechzehntel und Zweiunddreißigstel werden durch mehr oder weniger kurze Schritte dargestellt, das Tempo allein ist maßgebend, ob dieser Schritt noch auf ganzer Sohle oder »halber Spitze« (Zehenspitze) ausgeführt werden muß. Richtungen und Betonungen siehe unter 9.2.2.

9.2.4 Die Halbe Note

Da wir es mit einer musikpädagogischen Methode zu tun haben, kommt es Jaques-Dalcroze darauf an, die Dauer der längeren Notenwerte durch die plastische Darstellung ihrer Wertigkeiten auszufüllen (Originaltext: *verlängerte und zerlegte Zeitwerte bzw. Schläge*). Ausgehend von der Erfahrung eines jeden Musiklehrers und -schülers, daß die längeren Noten entweder zu kurz oder zu lang ausgehalten werden, wird diesem Umstand durch das Mittel der plastischen Darstellung der Wertigkeiten abgeholfen. Jaques-Dalcroze macht auf diese Weise die Dauer des Tones sichtbar.

---

[17] Anmerkung des Verfassers zur Darstellung von längeren Notenwerten:

Man darf niemals außer Acht lassen, daß dieses System der Darstellung vor allem aus pädagogischen Erwägungen entstanden ist. Solange sich die Musikstücke in einem langsamen bzw. mittleren Tempo bewegen, sind diese Darstellungsweisen anwendbar. Für schnellere und schnelle Tempi müssen die Unterteilungen der längeren und langen Notenwerte wegfallen – angefangen von der Halben Note bis zur Note mit neun Schlägen – da mit zunehmendem Tempo die Körperbewegungen automatisch kleiner werden, vergleichbar mit den Dirigierbewegungen eines Dirigenten (Siehe auch Ausführungen über das Tempo).

Die Abbildungen zeigen die plastische Darstellung der Halben Note in Verbindung mit den metrischen Gesten des Zweiertaktes.

Schlag 1: Schritt (Abb. 48)

Schlag 2: leichte Kniebeuge
ähnlich dem »demi plié«
in der Ballettsprache.
(Abb. 49)

Abb. 48

Abb. 49

Die gleiche Darstellungsweise gilt für

a) Die punktierte Viertel mit Achtel:
   Schlag 1: Viertel = Schritt
   Schlag 2: Punkt = Beuge
   Achtel = kleiner Schritt
b) Synkopische Bindungen (durch Haltebogen) wie zwei Viertel, zwei Achtel, Achtel Viertel, Viertel Achtel (Lit. 10, S. 25 f.).
c) Zwei übergebundene punktierte Viertel (bei der Achtel als Zählzeit) (Lit. 10, S. 34).

Bei b) und c) erfolgt auf den jeweils ersten Notenwert ein Schritt, auf den zweiten die Beuge. Bei der Halben als Zählzeit wird die Halbe allerdings nur durch einen Schritt dargestellt. Eine Ganze mit Schritt und Beuge, eine Punktierte Halbe mit Viertel Schritt, Beuge, Schritt wie punktierte Viertel mit Achtel.

9.2.5 Die Punktierte Halbe

Die Abbildungen zeigen die plastische Darstellung der punktierten Halben in Verbindung mit den metrischen Gesten des Dreiertaktes.

Schlag 1: Schritt (Abb. 50)

Schlag 2: Kreuzen des gestreckten Spielbeins über das leicht gebeugte Standbein (kleine Zehe berührt den Boden) bei einer leichten Verlagerung des Körpergewichts nach hinten (Abb. 51)

Schlag 3: Heranführen des Spielbeins an das Standbein, während sich der Körper wieder aufrichtet, Spielbein leicht gebeugt, Bodenkontakt nur durch den Fußballen. (Abb. 52)

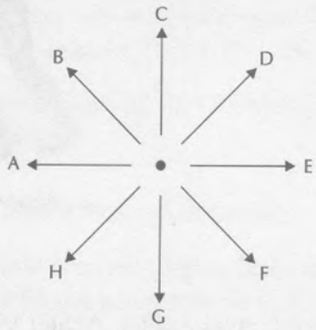
Abb. 50

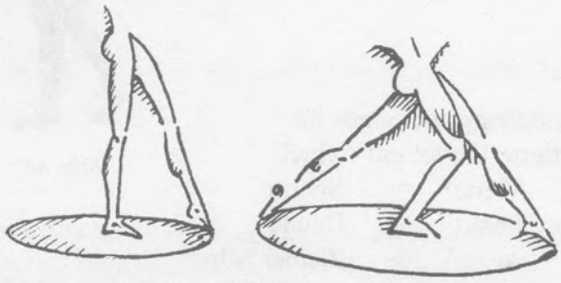
Abb. 51

Abb. 52

Die gleiche Darstellungsweise gilt bei der Achtel als Zählzeit für drei übergebundene punktierte Viertel und bei der Halben als Zählzeit für die punktierte Ganze.

Wenn ein weiterer Notenwert folgt, wird dieser durch einen Schritt mit dem sich schon in Bereitschaft befindenden Spielbein ausgeführt. Zu den Beinpositionen der langen Notenwerte steht auf S. 14 »Die Rhythmik« I, unter »Skala der acht horizontalen Positionen der Beine (Anortbewegungen)«: Acht horizontale Segmente bilden die Kreisfläche, in deren Mittelpunkt der menschliche Körper steht. Wenn der Körper auf dem Standbein ruht, kann das Spielbein sich schnell oder langsam aus dem Stand oder in Ausfallposition nach acht verschiedenen Seiten wenden.





(Lit. 10, S. 14)

9.2.6 Die Ganze

Die Abbildungen zeigen die plastische Darstellung der Ganzen in Verbindung mit den metrischen Gesten des Vierertaktes.

Schlag 1: Schritt (Abb. 53)

Schlag 2: Kreuzen des gestreckten Spielbeins über das leicht gebeugte Standbein (kleine Zehe berührt den Boden) bei einer leichten Verlagerung des Körpergewichts nach hinten (Abb. 54)

Schlag 3: Seitwärtsführung des gestreckten Spielbeins (Seitgrätsche), während sich der Körper wieder aufrichtet (Abb. 55)

Schlag 4: Heranführen des Spielbeins an das Standbein, Spielbein leicht gebeugt, Bodenkontakt nur durch den Fußballen. (Abb. 56)

Die gleiche Darstellungsweise (wie bei der Achtel als Zählzeit) gilt für vier übergebundene punktierte Viertel. Auf jede punktierte Viertel eine Position. Bei der Halben als Zählzeit wird die Ganze wie eine Halbe dargestellt.

Abb. 53

Abb. 54

Abb. 55

Abb. 56

9.2.7 Die Note mit 5 Schlägen

Die Abbildungen zeigen die plastische Darstellung der Note mit fünf Schlägen in Verbindung mit den metrischen Gesten des Fünfertaktes.

Schlag 1: Schritt (Abb. 57)

Schlag 2: Kreuzen des gestreckten Spielbeins über das leicht gebeugte Standbein (kleine Zehe berührt den Boden) bei einer leichten Verlagerung des Körpergewichts nach hinten (Abb. 58)

Abb. 57

Abb. 58

Schlag 3: gestrecktes Spielbein zur Mitte führen (Bodenberührung durch große Zehe), Körpergewichtsverlagerung nach hinten und leicht gebeugtes Standbein werden beibehalten (Abb. 59)

Schlag 4: Seitwärtsführung des gestreckten Spielbeins (Seitgrätsche), während sich der Körper wieder aufrichtet (Abb. 60)

Schlag 5: Heranführen des Spielbeins an das Standbein, Spielbein leicht gebeugt, Bodenkontakt nur durch den Fußballen. (Abb. 61)

Abb. 59

Abb. 60

Abb. 61

9.2.8 Die Note mit 6 Schlägen (Punktierte Ganze)

Die Abbildungen zeigen die plastische Darstellung der Note mit sieben Schlägen in Verbindung mit den metrischen Gesten des Siebenertaktes.

Schlag 1: Schritt (Abb. 62)

Schlag 2: Kreuzen des gestreckten Spielbeins über das leicht gebeugte Standbein (kleine Zehe berührt den Boden) bei einer leichten Verlagerung des Körpergewichts nach hinten (Abb. 63)

Abb. 62

Abb. 63

Schlag 3: gestrecktes Spielbein zur Mitte führen (Bodenberührung durch große Zehe), Körpergewichtsverlagerung nach hinten und leicht gebeugtes Standbein werden beibehalten (Abb. 64)

Schlag 4: Position von Schlag 3 bleibt im wesentlichen erhalten, jedoch Standbein weniger gebeugt, dadurch Körper fast aufgerichtet und Spielbein näher an Standbein geführt (Abb. 65)

Abb. 64

Abb. 65

Schlag 5: Seitwärtsführung des gestreckten Spielbeins (Seitgrätsche), während sich der Körper ganz aufrichtet (Abb. 66)

Schlag 6: Heranführen des Spielbeins an das Standbein, Spielbein leicht gebeugt, Bodenkontakt nur durch den Fußballen (Abb. 67)

Abb. 66

Abb. 67

Bei der Halben als Zählzeit wird eine punktierte Ganze wie eine punktierte Halbe dargestellt.

9.2.9 Die Note mit 7 Schlägen

Die Abbildungen zeigen die plastische Darstellung der Note mit sieben Schlägen in Verbindung mit den metrischen Gesten des Siebenertaktes.

Schlag 1: Schritt (Abb. 68)

Schlag 2: Kreuzen des gestreckten Spielbeins über das leicht gebeugte Standbein (kleine Zehe berührt den Boden) bei einer leichten Verlagerung des Körpergewichts nach hinten (Abb. 69)

Abb. 68

Abb. 69

Schlag 3: gestrecktes Spielbein zur Mitte führen (Bodenberührung durch großen Zeh), Körpergewichtsverlagerung nach hinten und leicht gebeugtes Standbein werden beibehalten (Abb. 70)

Schlag 4: Position von Schlag 3 bleibt im wesentlichen erhalten, jedoch Standbein weniger gebeugt, dadurch Körper fast aufgerichtet, dadurch Körper fast aufgerichtet und Spielbein näher an Standbein geführt (Abb. 71)

Schlag 5: Spielbein bei gebeugtem Standbein rückwärts strecken, Verlagerung des Körpergewichts nach vorn (Abb. 72)

Abb. 70

Abb. 71

Abb. 72

Schlag 6: Seitwärtsführung des gestreckten Spielbeins (Seitgrätsche), während sich der Körper ganz aufrichtet (Abb. 73)

Schlag 7: Heranführen des Spielbeins an das Standbein, Spielbein leicht gebeugt, Bodenkontakt nur durch den Fußballen (Abb. 74)

Abb. 73

Abb. 74

9.2.10 Die Note mit 8 Schlägen

Die Abbildungen zeigen die plastische Darstellung der Note mit acht Schlägen in Verbindung mit den metrischen Gesten des Achtertaktes.

Schlag 1: Schritt (Abb. 75)

Schlag 2: Kreuzen des gestreckten Spielbeins über das leicht gebeugte Standbein (kleine Zehe berührt den Boden) bei einer leichten Verlagerung des Körpergewichts nach hinten (Abb. 76)

Abb. 75

Abb. 76

Schlag 3: gestrecktes Spielbein zur Mitte führen (Bodenberührung durch große Zehe), Körpergewichtsverlagerung nach hinten und leicht gebeugtes Standbein werden beibehalten (Abb. 77)

Schlag 4: Position von Schlag 3 bleibt im wesentlichen erhalten, jedoch Standbein weniger gebeugt, dadurch Körper fast aufgerichtet, dadurch Körper fast aufgerichtet und Spielbein näher an Standbein geführt (Abb. 78)

Abb. 77

Abb. 78

Schlag 5: Spielbein bei gebeugtem Standbein rückwärts strecken, Verlagerung des Körpergewichts nach vorn (Abb. 79)

Schlag 6: starker Ausfall [18] des gestreckten Spielbeins nach hinten, infolgedessen Standbein noch stärker gebeugt (Abb. 80)

Abb. 79

Abb. 80

Schlag 7: Seitwärtsführung des gestreckten Spielbeins (Seitgrätsche), während sich der Körper ganz aufrichtet (Abb. 81)

Schlag 8: Heranführen des Spielbeins an das Standbein, Spielbein leicht gebeugt, Bodenkontakt nur durch den Fußballen (Abb. 82)

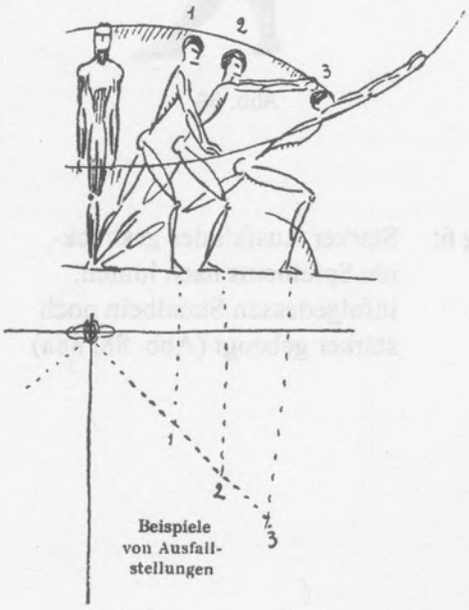
Abb. 81 Abb. 82

Bei der Halben als Zählzeit wird die Note mit 8 Schlägen wie eine Ganze dargestellt.

---

[18] Ausfall: Technik der Beinarbeit, das schnelle Nach-vorne-Setzen bzw. Nach-hinten-Setzen eines Beines. Der Oberkörper bleibt gestreckt. (Lit. 10, S. 15)

Ausfall. Bei der Ausfallstellung kommen die Gesetze des körperlichen Gleichgewichtes am besten zur Anwendung.
Wenn die Rückenmuskeln in ihrer Kraftanwendung aufhören, fällt der Körper vorwärts; aus diesem Vorwärtsfallen entsteht der Schritt. Wenn man nach dem *Ausfall* zur senkrechten Stellung zurückkehren will, müssen die Rückenmuskeln die Wirbelsäule aufrichten.



Beispiele von Ausfallstellungen

9.2.11 Die Note mit 9 Schlägen

Die Abbildungen zeigen die plastische Darstellung der Note mit neun Schlägen in Verbindung mit den metrischen Gesten des Neunertaktes.

Schlag 1: Schritt (Abb. 83)

Schlag 2: Kreuzen des gestreckten Spielbeins über das leicht gebeugte Standbein (kleine Zehe berührt den Boden) bei einer leichten Verlagerung des Körpergewichts nach hinten (Abb. 84)

Abb. 83

Abb. 84

Schlag 3: gestrecktes Spielbein zur Mitte führen (Bodenberührung durch große Zehe), Körpergewichtsverlagerung nach hinten und leicht gebeugtes Standbein werden beibehalten (Abb. 85)

Schlag 4: Position von Schlag 3 bleibt im wesentlichen erhalten, jedoch Standbein weniger gebeugt, dadurch Körper fast aufgerichtet, dadurch Körper fast aufgerichtet und Spielbein näher an Standbein geführt (Abb. 86)

Schlag 5: Spielbein bei gebeugtem Standbein rückwärts strecken, Verlagerung des Körpergewichts nach vorn (Abb. 87)

Abb. 85

Abb. 86

Abb. 87

Schlag 6: Starker Ausfall des gestreckten Spielbeins nach hinten, infolgedessen Standbein noch stärker gebeugt (Abb. 88, 88a)

Abb. 88

Abb. 88a

Schlag 7: rückwärts kreuzen des gestreckten Spielbeins über das gebeugte Standbein, Verlagerung des Körpergewichts nach vorn wird beibehalten (Abb. 89, 89a und 89b)

Abb. 89

Abb. 89a

Abb. 89b

Schlag 8: Seitwärtsführung des gestreckten Spielbeins (Seitgrätsche), während sich der Körper ganz aufrichtet (Abb. 90)

Schlag 9: Heranführen des Spielbeins an das Standbein, Spielbein leicht gebeugt, Bodenkontakt nur durch den Fußballen (Abb. 91)

Abb. 90

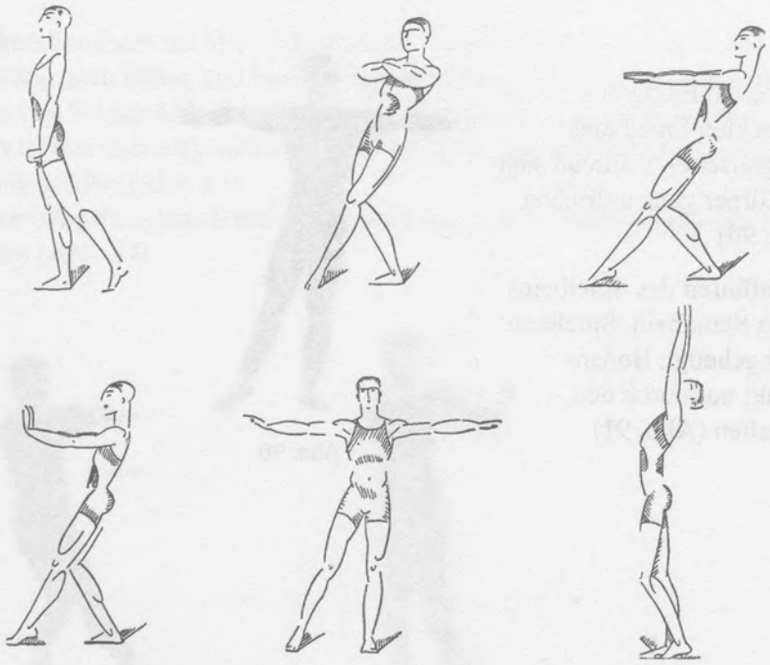
Abb. 91

9.2.12 Anmerkung zu den Zeichnungen der Beinpositionen

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß die Zeichnungen von Paul Thévenaz und der sie begleitende Text in mehreren Fällen nicht übereinstimmen. Aber nicht nur die Beziehungen zwischen Text und Zeichnungen sind oft fehlerhaft, auch Text und Zeichnungen für sich betrachtet weisen Fehler und Lücken auf. Das trifft sowohl für die Armgesten als auch für die Beinpositionen zu. Die Verlagerung des Körpergewichts, die in den Zeichnungen deutlich sichtbar ist, wird im Text überhaupt nicht erwähnt. Hier einige Beispiele:

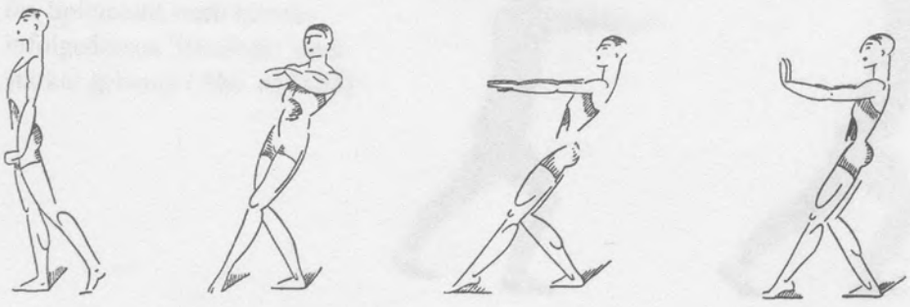
I. Vergleich »Die Rhythmik« I, S. 57 mit »Die Rhythmik« II, S. 3, Positionen 2 und 3, Verschiedener Text für ein und dieselbe Bewegung:
   1 à 2. Croiser la jambe légère sur la pesante.
   2 à 3. Etendre en avant la jambe légère avec flexion de la jambe pesante.
   2. Croisement de la jambe légère (flexion de la jambe pesante).
   3. Extension en avant de la jambe légère.

II. »Die Rhythmik« II, S. 3
   Position 4: Unklarer Text: statt »Anspannung des Standbeins« müßte es heißen »Standbein weniger gebeugt«. *(4. Tendre la jambe pesante en conservant la jambe légère tendue en avant.)*



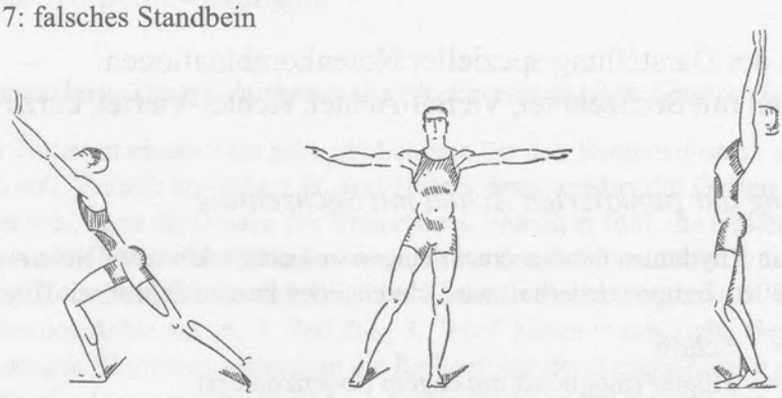
Die plastische Darstellung der Note mit sechs Schlägen (Lit. 11, S. 3)

III. »Die Rhythmik« II, S. 14
   Für die vorletzte und letzte Position (Figurine 6 und 7) heißt es:
   comme 5 et 6 dans la o•, bei Figurine 6 stimmt daher die Beinstellung nicht.



Die plastische Darstellung der Note mit sieben Schlägen (Lit. 11, S. 14)

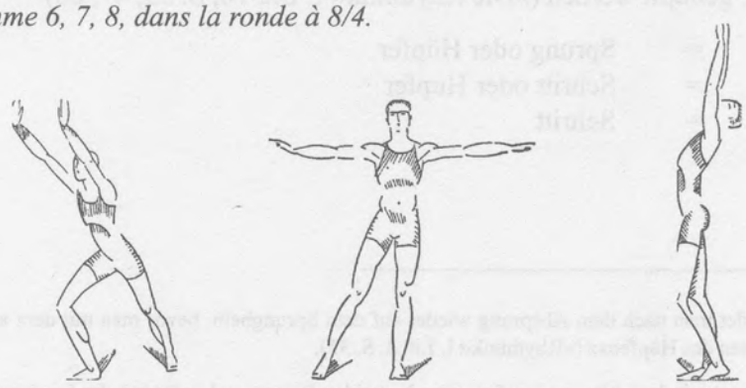
IV. Vergleich »Die Rhythmik« II, S. 28 mit S. 48 f.:
Figurine 6: Armhaltung und Handstellung falsch, der Text zu dieser Figurine muß statt *»Jambe pesante, croisement en arrière; jambe légère, flexion.«* lauten: Standbein stärker gebeugt, infolgedessen stärkerer Ausfall des Spielbeins.
Figurine 7: falsches Standbein



Plastische Darstellung der letzten drei Positionen der Note mit acht Schlägen. (Lit. 11, S. 28)

In »Die Rhythmik« II, S. 48 f. muß es demzufolge heißen:
Schlag 1-6 wie Note mit 8 Schlägen,
Schlag 7 Ausfallposition von Schlag 6 bleibt, jedoch rückwärtskreuzen des gestreckten Spielbeins,
Schlag 8 und 9 wie Schlag 7 und 8 bei der Note mit 8 Schlägen,

anstelle des französischen Textes:
Exécution: 1,2,3,4,5. Comme dans les rondes à 7 et 8 temps.
6. La jambe légère accentue la fente en arrière; la jambe pesante flèchit davantage.
7, 8, 9. Comme 6, 7, 8, dans la ronde à 8/4.



Plastische Darstellung der letzten 3 Positionen der Note mit neun Schlägen. (Lit. 11, S. 49)

Zu den Zeichnungen ist außerdem zu bemerken, daß sie nicht allein die Beinpositionen zeigen, sondern mit Armgesten verbunden sind. So wird die Halbe mit den Armgesten des Zweiertaktes, die punktierte Halbe mit den Armgesten des Dreiertaktes, die Ganze mit den Armgesten des Vierertaktes in Verbindung gebracht. Dieses System der Darstellung wird bis zur Note mit 9 Schlägen, verbunden mit den Armgesten des Neunertaktes, fortgeführt. Solch eine Darstellungsweise ist zumindest für Nichteingeweihte irreführend.

Der Grund dafür ist jedoch nirgendwo angegeben. Zwar gehört es zum Standard der Methode, Rhythmus und Metrum gleichzeitig darzustellen, jedoch ergeben sich durch die verschiedenen Taktarten und die Plazierung der Notenwerte auf bestimmte Taktteile immer wieder neue Bein-/Armkombinationen. Daß eine Halbe, punktierte Halbe oder Ganze immer auf 1 im 2/4-, 3/4- oder 4/4-Takt vorkommen, ist nicht die Regel. Sucht man nun weiter nach Gründen für diese kombinierte Darstellungsweise, dann stößt man auf das Gleichgewichtsproblem besonders beim Kreuzen der Beine oder bei der Gewichtsverlagerung. Mit ausgebreiteten Armen z. B. sind solche Positionen wesentlich leichter auszuführen und sehen natürlicher aus, da dies die Statik des menschlichen Körpers erfordert. Es empfiehlt sich daher, für Übungszwecke bei längeren Notenwerten die Arme entweder horizontal zur Seite auszubreiten oder sie mit wechselnden metrischen Gesten zu verbinden.

9.3 Möglichkeiten der Darstellung spezieller Notenkombinationen: punktierte Achtel mit Sechzehntel, Viertel-Achtel, Achtel-Viertel, kurze Synkopen

9.3.1 Die Darstellung der punktierten Achtel mit Sechzehntel

Im allgemeinen wird ein Rhythmus, der aus einem langen und einem kürzeren Notenwert besteht und mehrere Male im schnellen Tempo wiederholt wird, durch einen kurzen Schritt mit Hüpfer[19] realisiert.

Punktierte Achtel	=	Schritt
Sechzehntel	=	Hüpfer (möglichst mit engem Bodenkontakt)

9.3.2 Die Darstellung Viertel-Achtel

Viertel	=	Schritt
Achtel	=	Hüpfer

9.3.3 Die Darstellung Achtel-Viertel bzw. Achtel-Viertel-Achtel, Sechzehntel-Achtel-Sechzehntel (kurze Synkopen)

Folgt auf einen kurzen Notenwert ein langer, kann er durch einen Sprung[20] und nachfolgenden kleinen Schritt ausgeführt bzw. gehüpft werden (»Die Rhythmik« I, Lit. 10, S. 35, 47, 60).

Achtel (Sechzehntel)	=	Sprung oder Hüpfer
Viertel (Achtel)	=	Schritt oder Hüpfer
Achtel (Sechzehntel)	=	Schritt

---

[19] Hüpfen: Beim Hüpfen landet man nach dem Absprung wieder auf dem Sprungbein, bevor man mit dem anderen Bein abspringt. Vgl. »Sechs verschiedene Arten des Hüpfens« (»Rhythmik« I, Lit. 2, S. 35).

[20] Sprung: Das Springen beginnt mit dem Absprung auf einem oder beiden Beinen und endet mit der Landung auf dem Sprung- oder Schwungbein bzw. auf beiden Beinen. Im Vergleich zum Gehen wird eine größere Strecke ohne Bodenberührung überwunden. Die Sprünge können in die Höhe, vorwärts, rückwärts, seitwärts, mit oder ohne Armbewegungen ausgeführt werden. Vgl. »Verschiedene Sprungarten« (»Rhythmik« I, Lit. 2, S. 48 f., 60).

9.4 Die Darstellung eines Rhythmus durch Beinpositionen

Die plastische Darstellung der Notenwerte hat gezeigt, daß Notendauern von 2 bis 9 Schlägen durch bestimmte Bein-(Fuß-)positionen realisiert werden. Mit diesen Positionen ist es aber auch möglich, Rhythmen darzustellen. Da nur 9 Positionen zur Verfügung stehen, ist davon auszugehen, daß Jaques-Dalcroze hier in erster Linie an die Darstellung von Einheiten wie Motiven, Phrasen bzw. Themen gedacht hat.

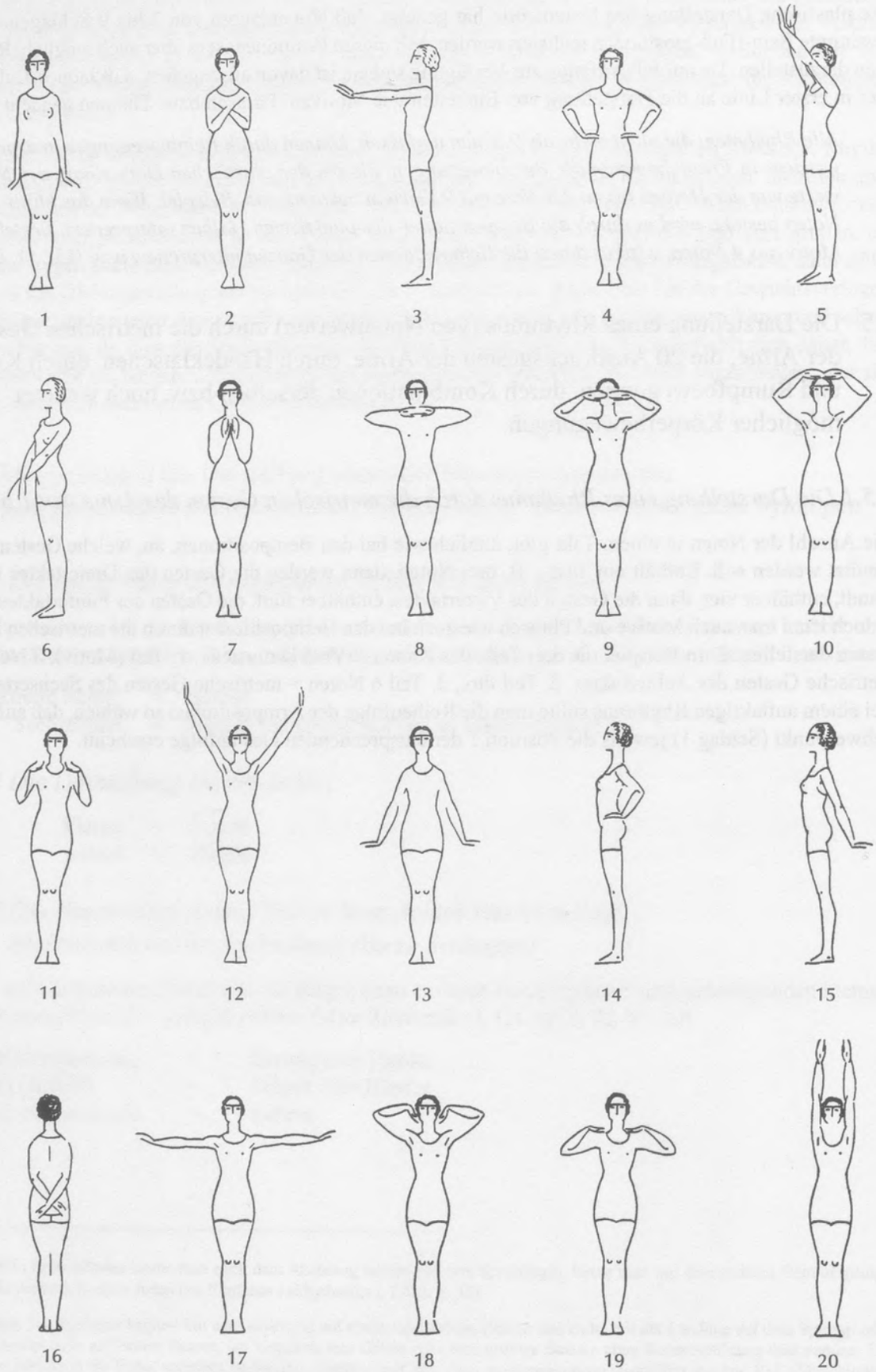
> *Alle Rhythmen, die nicht mehr als 9 Noten umfassen, können durch Beinbewegungen interpretiert werden; in Frage kommen die Beinbewegungen, die bei der plastischen Darstellung der Notenwerte von der Halben bis zu der Note mit 9 Vierteln bekannt sind. Beispiel: Wenn das Motiv aus 3 Noten besteht, wird es durch die Beinpositionen der punktierten Halben interpretiert. Besteht das Motiv aus 4 Noten, wird es durch die Beinpositionen der Ganzen interpretiert usw.* (Lit. 11, S. 20)

9.5 Die Darstellung eines Rhythmus (von Notenwerten) durch die metrischen Gesten der Arme, die 20 Ausdrucksgesten der Arme, durch Händeklatschen, durch Kopf- und Rumpfbewegungen, durch Kombinationen derselben bzw. noch weiterer möglicher Körperbewegungen.

9.5.1 Die Darstellung eines Rhythmus durch die metrischen Gesten der Arme von 1 bis 9

Die Anzahl der Noten in einem Takt gibt, ähnlich wie bei den Beinpositionen, an, welche Gestenfolge benützt werden soll. Enthält ein Takt z.B. drei Noten, dann werden die Gesten des Dreiertaktes angewandt, enthält er vier, dann die Gesten des Vierertaktes, enthält er fünf, die Gesten des Fünfertaktes usw. Jedoch kann man auch Motive und Phrasen wie auch bei den Beinpositionen durch die metrischen Armgesten darstellen. Zum Beispiel die drei Teile des Kanons »Viva la musica«: 1. Teil (Motiv), 8 Noten = metrische Gesten des Achtertaktes, 2. Teil dto., 3. Teil 6 Noten = metrische Gesten des Sechsertaktes. Bei einem auftaktigen Rhythmus sollte man die Reihenfolge der Armpositionen so wählen, daß auf dem Schwerpunkt (Schlag 1) jeweils die Position 1 der entsprechenden Gestenfolge erscheint.

9.5.2 Die Darstellung eines Rhythmus durch die 20 Ausdrucksgesten



(Lit. 11, S. 59 f.)

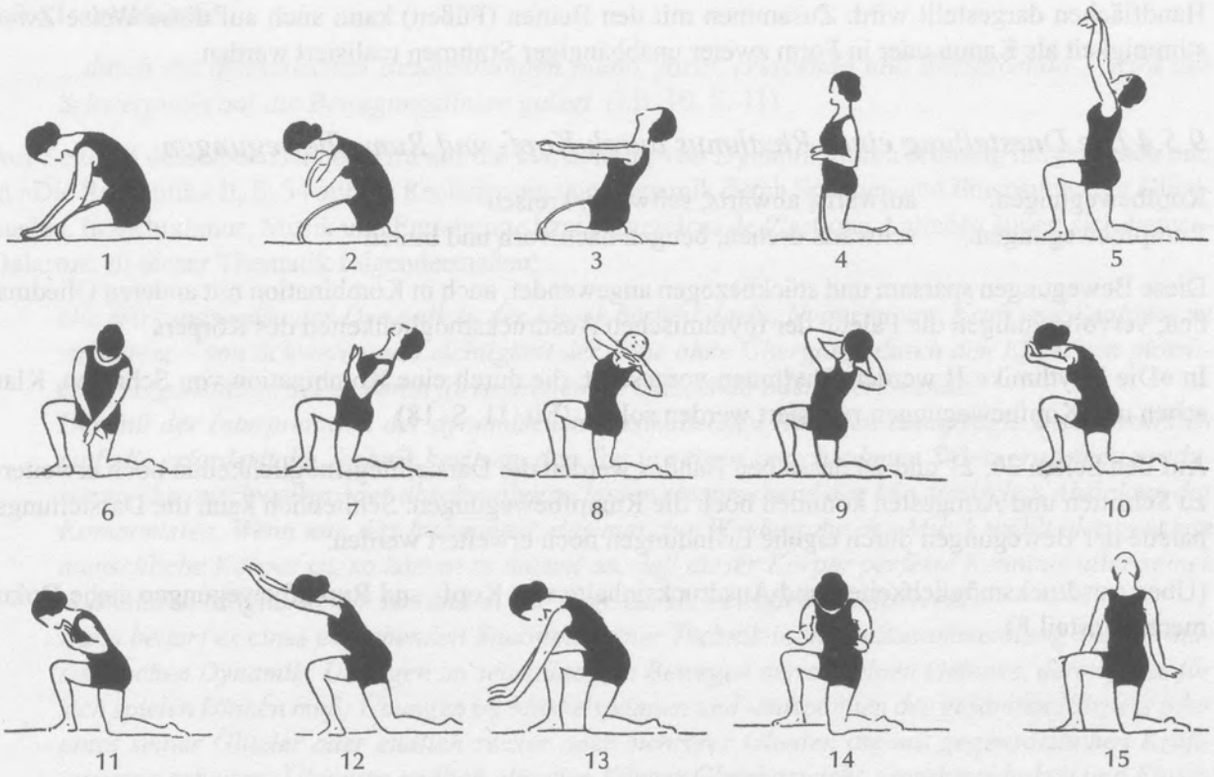
Jaques-Dalcroze schreibt in »Exercices de Plastique animée«:

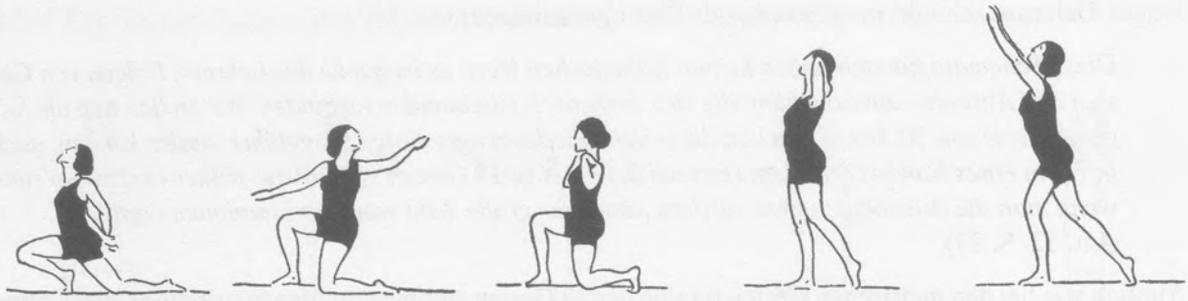
> *Diese Schemata für sich haben keinen ästhetischen Wert; es ist Sache des Lehrers, Folgen von Gesten und Attituden auszuwählen, die sich ästhetisch miteinander verbinden. Wir stellen nun die folgende Serie von 20 Armgesten vor, die in verschiedenartiger Folge ausgeführt werden können, auch in Form eines Kanons (ein Arm setzt um 2,3,4 bis zu 19 Gesten später bzw. früher ein, wobei sich, wenn man die Ausgangspunkte variiert, eine sehr große Zahl von Kombinationen ergibt).*
> (Lit. 12, S. 23)

Ähnlich wie bei den metrischen Gesten (einige der 20 Gesten stimmen mit den metrischen Gesten überein) wird eine Folge von Notenwerten durch eine Folge von Gesten, die ineinander greifen, dargestellt. Hier kann man freier verfahren, weil das Bewegungsrepertoire umfangreicher ist. Größere Zusammenhänge wie Perioden, Themen, Lieder, Melodien oder kurze Stücke können auf diese Weise dargestellt werden. Die Reihenfolge der Gesten ist variabel. Es ist auch möglich, weitere zu erfinden. Bei der Auswahl und Zusammenstellung kann auch der Ausdrucks- bzw. Symbolwert der einen oder anderen Geste eine Rolle spielen. Bei Wiederholungen von Motiven und dergl. ist zu empfehlen, dieselben Gesten zu verwenden (z.B. Kanon »Frère Jacques« oder Kanon in »Die Rhythmik« II, Lit. 11, S. 74). Die Gesten werden in der Regel mit beiden Armen ausgeführt, man kann sie aber auch wie die metrischen Gesten mit einem Arm bzw. im Wechsel ausführen. Ein zweistimmiger Kanon z.B. ist von einer Person darstellbar, indem man jedem Arm eine Stimme zuweist. Nimmt man noch die Beine zur Realisation einer weiteren Stimme hinzu, dann ist sogar ein dreistimmiger Kanon möglich. Weiteres siehe 11.7 »Übungen für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen« und 11.18 »Übungen mit Anwendung der 20 Gesten«.

(Zu den Ausdrucksmöglichkeiten und Ausdrucksinhalten einiger dieser Gesten siehe Dokumentationsteil F dieses Buches.)

Das Dalcrozesche Ausdrucksvokabular beschränkt sich jedoch nicht nur auf die Arme. Beine, Kopf und Rumpf sind auch in den Ausdruckskanon einbezogen. Das Genfer Institut Jaques-Dalcroze zeigt in seinem offiziellen Organ »Le Rythme« (Nr. 1, Juni 1916, Lit. 21, S. 40 f.) u.a. eine neue Anwendung der 20 Gesten in kniender Haltung mit Rumpfbeuge. Hierbei spielt die verschiedene Haltung des Kopfes eine wesentliche Rolle.





16 17 18 19 20

(Lit. 21, S. 40 f.)

Diese Beispiele aus »Le Rythme« (Lit. 21) zeigen, daß Jaques-Dalcroze sein System nicht nur selbst weiterentwickelte, sondern zur Weiterentwicklung auch Ideen von anderen aufnahm. Wenn solche Neuheiten in »Le Rythme« publiziert wurden, konnte man davon ausgehen, daß sie seine Zustimmung gefunden hatten. Das gilt auch für die Darstellung der Tonleiter auf c in Dur wie Moll, die eine Ergänzung zum System der Intervalldarstellung durch die Arme in »Die Rhythmik« II (Lit. 11, S. 56) ist (siehe auch 9.8).

Die ausführliche Behandlung des Themas »Gesten« im engeren wie im weiteren Sinn zeigt, daß das System Jaques-Dalcroze über eine Fülle verschiedener Darstellungs- und Ausdrucksmöglichkeiten verfügt. Daß das meiste davon heute vergessen ist, hat mehrere Gründe, die einmal in der schöpferischen Persönlichkeit von Jaques-Dalcroze selbst liegen, zum anderen aus dem Umgang der Schüler mit dem Gesamterbe des Meisters zu erklären sind. Leider folgten auch sie in der Mehrzahl dem Trend zu »realistischem Ausdruck« ohne Musik und haben viele der systemimmanenten Möglichkeiten verdrängt und sie als überholt und altmodisch abqualifiziert.

9.5.3 Die Darstellung eines Rhythmus (von Notenwerten) durch Händeklatschen

Diese Art der Darstellung ist leicht realisierbar und auch außerhalb der Methode Jaques-Dalcroze allgemein verbreitet. Man muß dabei beachten, daß die Dauer eines Notenwertes durch Berührung beider Handflächen dargestellt wird. Zusammen mit den Beinen (Füßen) kann auch auf diese Weise Zweistimmigkeit als Kanon oder in Form zweier unabhängiger Stimmen realisiert werden.

9.5.4 Die Darstellung eines Rhythmus durch Kopf- und Rumpfbewegungen

Kopfbewegungen: aufwärts, abwärts, seitwärts, kreisen
Rumpfbewegungen: seitwärts drehen, beugen nach vorn und hinten

Diese Bewegungen sparsam und stückbezogen angewendet, auch in Kombination mit anderen Gliedmaßen, vervollständigen die Palette der rhythmischen Ausdrucksmöglichkeiten des Körpers.

In »Die Rhythmik« II werden Rhythmen vorgestellt, die durch eine Kombination von Schritten, Klatschen und Kopfbewegungen realisiert werden sollen. (Lit. 11, S. 18)

Auf den Seiten 20, 21 und 26 desselben Bandes werden die Darstellungsmöglichkeiten noch erweitert: zu Schritten und Armgesten kommen noch die Rumpfbewegungen. Schließlich kann die Darstellungspalette der Bewegungen durch eigene Erfindungen noch erweitert werden.

(Über Ausdrucksmöglichkeiten und Ausdrucksinhalte von Kopf- und Rumpfbewegungen siehe Dokumentationsteil F)

9.5.5 Die Darstellung von Pausen

Über die Ausführung von Pausen schreibt Jaques-Dalcroze in »Die Rhythmik« I (Lit. 10, S. 44):

> *»Der Arm verharrt in der Stellung, die er bei der Ausführung der letzten Note vor der Pause erreicht hat. Während der Pause geht er in die Ausgangsstellung für die folgende Note.« Das gleiche gilt auch für die Darstellung der Pausen mit den Beinen (Füßen).*

In »Rhythmus, Musik und Erziehung« (Lit. 13) heißt es dazu:

> *Eine Pause verdeckt immer eine Vorbereitung zum Zustand der Tätigkeit (Bewegung), die ihr folgt. – Die Dauer dieser Vorbereitung hängt ganz von der Ursache des Stillstandes ab. Die Bewegung kann unterbrochen werden:*
>
> *a) Durch plötzliche Erschlaffung;*
> *b) durch allmähliche Erschlaffung.*
>
> *Der Unterbrechung, d.h. der Pause, kann folgen:*
>
> *a) die unmittelbare Aufraffung und Wiederaufnahme der Tätigkeit;*
> *b) die allmähliche Anspannung der Kräfte.*
> *In jedem dieser Fälle ist die Vorbereitung der Pause und die Wiederaufnahme der Bewegung ganz verschiedener Art.*
> *Dank der Pause erhält die Musik eine dritte Ausdehnung: Länge, Breite und Tiefe.*
> *(Die Pause, als Ebenwert der Klangdauer, durchquert sozusagen das zweidimensionale Band des melodisierten und harmonisierten Rhythmus).* (Lit. 13. S. 101 f.)

Siehe auch Beispiel »Die Rhythmik« II, (Lit. 10, S. 16).

9.6 Die Dynamik

Die Fragen der Darstellung der Dynamik sind bei Jaques-Dalcroze eng mit der Darstellung des Tempos verknüpft. In den Handbüchern wird relativ wenig zu diesem Thema gesagt. So heißt es in »Die Rhythmik« I zum Beispiel:

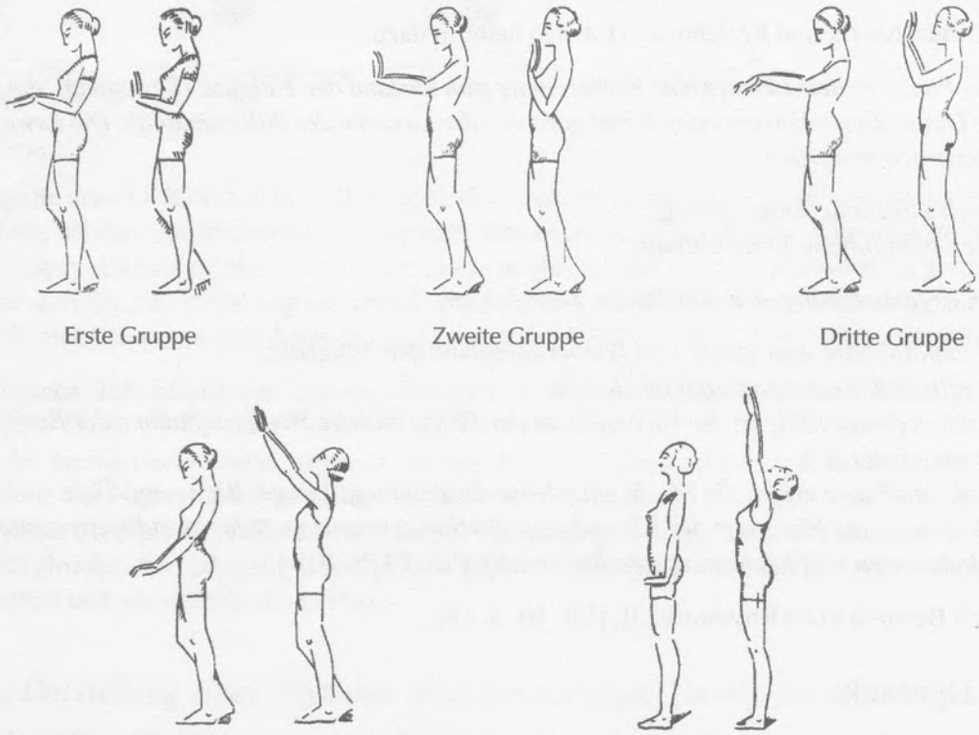
> *...durch die dynamischen Bezeichnungen piano, forte, crescendo und decrescendo ...wird der Schwerpunkt auf die Bewegungslinien gelegt.* (Lit. 10, S. 11)

Auf Seite 38 desselben Bandes wird auf die Darstellung von Dynamik durch Atmung hingewiesen und in »Die Rhythmik« II, S. 34 auf die Realisierung von Dynamik durch Spannen und Entspannen der Gliedmaßen. In »Rhythmus, Musik und Erziehung« bzw. »Exercices de Plastique Animée« äußert sich Jaques-Dalcroze zu dieser Thematik folgendermaßen:

> *Die Wirkungsweise der Dynamik in der Musik besteht darin, Nuancen von Kraft und Sanftmut zu variieren, – von Schwere und Leichtigkeit der Töne ohne Übergang, durch den Effekt von plötzlichen Gegensätzen, sei es durch fortschreitendes crescendo oder decrescendo.*
> *Der mit der Interpretation der dynamischen musikalischen Nuancen beauftragte Instrumentalist muß die erforderliche Technik besitzen, den Ton in seinen verschiedenen Stärkegraden zu produzieren, ihn anschwellen oder abschwellen zu lassen entsprechend den künstlerischen Absichten des Komponisten. Wenn nun das Instrument, das man zur Wiedergabe der Musik wählt, der gesamte menschliche Körper ist, so kommt es darauf an, daß dieser Körper perfekte Kenntnis aller seiner muskulären Möglichkeiten hat und in der Lage ist, sie bewußt zu realisieren.*
> *Dazu bedarf es eines eingehenden Studiums seiner Technik in ihrem Zusammenhang mit der musikalischen Dynamik: Übungen im selbständigen Bewegen der einzelnen Gelenke, deren jedes für sich spielen können muß; Übungen im Muskelspannen und -entspannen des gesamten Körpers oder eines seiner Glieder oder endlich zweier oder mehrerer Glieder, die mit gegensätzlichen Kraftnuancen arbeiten; Übungen endlich, die dem Körper Gleichgewicht, Geschmeidigkeit und Elastizität verleihen.* (Lit. 13, S. 177, Lit. 12, S. 19)

Darstellung der Dynamik durch die Arme:

Was die metrischen Gesten der Arme anbetrifft, gelten große Bewegungen für forte und kleine für piano (Lit. 10, S. 30). Möglichkeiten der Differenzierung sind durch den Einsatz von ganzem Arm, Oberarm, Unterarm und Hand gegeben. Technisch ist das allenfalls beim Zweier-, Dreier- und Vierertakt möglich. (Vgl. Abbildungen.)



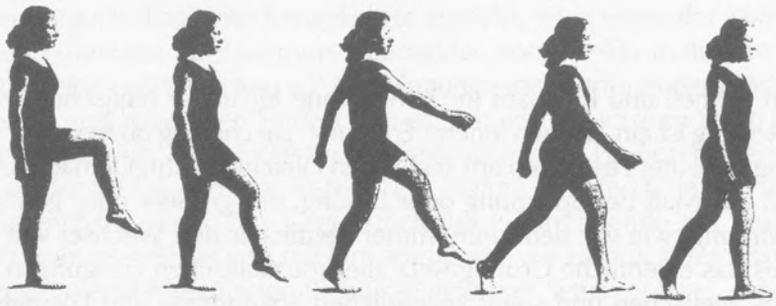
Dynamische Differenzierung beim Zweiertakt. (Lit. 10, S. 9)

Da jedoch unabhängig von der Dynamik die exakt ausgeführte große Armbewegung (die eigentlich für das *ff* vorgesehen war) bei den metrischen Gesten die normale, am häufigsten gebräuchliche ist, wird somit das dynamische System von Jaques-Dalcroze zumindest teilweise außer Kraft gesetzt.

In späteren Unterrichtsvorbereitungen (siehe Punkt 16) macht Jaques-Dalcroze zum Thema Dynamik präzisere Angaben. So können für ein crescendo Faust, Schultern, Gesicht, Kinn eingesetzt werden, auch Ausfallschritte und Gewichtsverlagerung, Arme heben (spannen) und senken (erschlaffen), abwechselndes Ziehen (zu zweien) – für ein decrescendo können Senken des erhobenen Kopfes, der Arme, Schultern, Rumpf, Becken, Knie in ähnlicher Weise herangezogen werden – es handelt sich also im Prinzip um Bewegungen aufwärts - abwärts, öffnen - schließen, dehnen - zusammenziehen.

Darstellung der Dynamik durch die Beine:

Für die Darstellung der Dynamik bzw. von Rhythmen durch die Beine (Füße) gelten, da der Boden als Widerstand vorhanden ist, also »Dynamisches« hörbar gemacht werden kann, ähnliche Regeln wie beim Klavier. Der Grad der Intensität der Bein- bzw. Fußarbeit beim Aufschlag auf den Boden ist hier entscheidend. Um auf diese Weise einen Rhythmus optimal auszuführen, wird man überlegen bzw. ausprobieren müssen, ob er mit der ganzen Sohle oder auf »halber Spitze« ausgeführt werden soll und welche von den verschiedenen Schrittgrößen am besten dazu geeignet sind. Auch hier spielt das Tempo eine entscheidende Rolle.



Die Abbildungen zeigen die Darstellung verschiedener Schrittgrößen aus »Die Rhythmik« I (Lit. 10, S. 13)

Ein paar Seiten weiter schreibt Jaques-Dalcroze:

> *Der geringste Kraftaufwand: Die Pflicht, zur Ausführung einer Tat den geringsten Kräfteaufwand einzusetzen, ist sowohl ein biologisches als auch ein ästhetisches Gesetz. Die Tatsache, unter Einsatz des geringsten Kraftaufwandes zu handeln, beweist zugleich, daß man sich selbst kennt und daß man gründlich die Handlung kennt, die man ausführen möchte. Die Dynamik gibt der Bewegung Seele (Ausdruck), Leben und Nuancierung. Gesteigerte bzw. verminderte Kraft bei einer synergischen Gruppe (Gruppe die gleiches tut) führt zur Beschleunigung (accelerando) bzw. zur Verzögerung (ritardando). Gesteigerte bzw. verminderte Kraft bei einer synergischen und gleichzeitig antagonischen Gruppe (Gruppe die gegensätzliches tut), führt zu crescendo bzw. decrescendo.* (Lit. 10, S. 15)

Abschließend sei bemerkt, daß das Dalcrozesche System der Dynamikdarstellung nur bedingt anwendbar ist. Alle musikalischen Vorgänge gleichzeitig körperlich darstellen zu wollen, ist ohnehin kaum möglich und auch nicht unbedingt sinnvoll, außerden hängt das entscheidend von der Anzahl der Darsteller ab. So bleibt die Dynamikdarstellung im System Jaques-Dalcroze auf das mit den gegebenen Mitteln Machbare beschränkt.

A. Schering hat in »Musikalische Bildung« einige interessante Gedanken über Dynamik entwickelt, die den Vorstellungen von Jaques-Dalcroze nahe kommen, ja als deren Vertiefung und Weiterführung erscheinen.[21]

---

[21] Jeder musikalische Ton ist, gleich greifbaren und sichtbaren Körpern, bestimmt durch drei Dimensionen; was bei diesen Höhe, Breite und Tiefe, ist dort Tonstärke, Tondauer und Tonhöhe. Fehlt eine dieser Dimensionen, so ist kein Ton vorhanden. Der Begriff der Klangfarbe, die wir nicht unter den Begriff »Dimensionen« fassen können, wird uns als »Eigenschaft« der Töne später begegnen.

Lassen wir jede physikalisch-akustische Erklärung beiseite, so ist Tonstärke nichts anderes als der elementare Ausdruck dafür, daß der Zustand eines vorausgehenden Schweigens unterbrochen wird. Wir sagen: Der Ton fängt an zu klingen. Das bedeutet ins künstlerische übersetzt: Lebensäußerung, Willenskundgebung. Hört der Ton auf zu klingen, so ist das Schweigen wieder da, der Wille ist stumm geworden. Die Reihenfolge: Klang - Pause - Klang - Pause usw. ist also gleichbedeutend mit der Reihe: Tätigkeit - Ruhe - Tätigkeit - Ruhe oder auch, da Tätigkeit gleich Kräftespannung, Ruhe gleich Kräftelösung ist, ein Abwechseln zwischen Spannungs- und Lösungszuständen. Der einfache Wechsel zwischen Ton und Pause gewährt mithin schon ein kleines, freilich noch sehr unbedeutendes Schauspiel menschlichen Wollens. Es gestaltet sich sofort anziehender, wenn der Begriff der Zeitdauer, vorläufig noch ohne Wertbestimmung mit hineingezogen wird, also wenn z.B. die Dauer des Erklingens größer ist als die des Schweigens oder umgekehrt. Im ersten Falle erscheint die Willensäußerung kräftiger, die Aktivität größer, im zweiten Falle schwächer, geringer. Eine weitere Steigerung erfährt der Vorgang, wenn die Zeitdauer auf beiden Seiten wechselt, wenn einmal die Töne, das andere Mal die Pausen länger sind, etwa

1)

Das Gefühl der Aktivität des kräftigen Wollens erhöht sich ferner, wenn der angegebene Ton ein- oder mehrmals wiederholt wird:

2)

denn Wiederholung bedeutet Bekräftigung.

Eine neue Färbung nimmt unser kleines Kräfteschauspiel an, wenn vom An- und Abschwellen der Tonstärke Gebrauch gemacht wird. Stellen wir uns vor, es bliebe auf der Orgel ein gewisser Ton sehr lange in gleicher Tonstärke (piano) liegen, ohne durch Pausen unterbrochen zu werden. Das Ergebnis wäre, daß sich der Eindruck einer Willensäußerung für unser Gefühl sehr bald abschwächen, ja wohl ganz verlieren wird, und wir zur Meinung kommen, daß irgendein mechanischer Fehler das Hemmnis bilde. Gesetzt nun, nach 20 Sekunden steigere sich die Tonstärke wieder, es trete ein crescendo zum *f* oder *ff* ein. Sofort erwacht unsere Teilnahme wieder. Und wie

9.7 Das Tempo

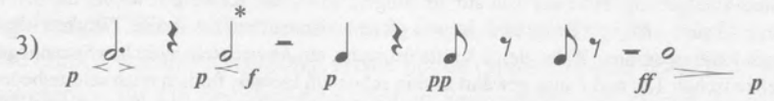
Die Bedeutung von Schnell und Langsam im Temposinne für unser seelisches Erleben liegt auf der Hand. Schnelle Bewegung ist ein Zeichen innerer Erregung, gleichgültig ob freudiger oder ernster Natur, langsame Bewegung bedeutet Festhalten am seelischen Gleichgewicht, Gemächlichkeit, Sichbescheiden. Beide Male ist das Maß der Spannung oder Lösung, der größere oder geringere Kraftaufwand Ursache solcher Wirkung, wie wir denn nun immer deutlicher den Wechsel von Kräfteanspannung und Kräftelösung als das eigentliche Grundgesetz aller musikalischen Erregungen erkennen werden. Hinweise auf solche seelischen und sogar körperlichen Spannungs- und Lösungsgefühle enthalten schon die zur Angabe des Tempos üblichen italienischen Vorschriften: Allegro (fröhlich), Animato (belebt), Andante (gehend), Grave (schwer), Largo (breit), die das Zeitmaß also bildlich unter Berufung auf körperliche Gefühle festlegen. Daß der Ausdruck allegro, d.h. fröhlich, zur Bezeichnung des schnellen Zeitmaßes einseitig ist – denn ebensogut können ernste, ja schmerzliche Gefühle in schneller Bewegung ausgedrückt werden – kommt uns heute freilich kaum mehr in den Sinn; des deutet das zurück auf eine Zeit, die in der schnellen Bewegung ein besonderes Kennzeichen der Fröhlichkeit sah und Trauriges vorwiegend langsam ausdrückte (Tanzmusik).

Gleich den dynamischen Gegensätzen von *p* und *f* können auch die Gegensätze von Schnell und Langsam (immer im relativen Sinne verstanden) gegeneinander abgestuft werden und ineinander übergehen, so daß wir gewissermaßen zeitliche Crescendi und Diminuendi haben: Beschleunigung und Verzögerung des Tempos. Beschleunigung, so sagt die tägliche Erfahrung, bedeutet wachsende Erregung, leidenschaftliches Fortgehen, Anspannung aller Kräfte; Verzögerung das Gegenteil. Beides kommt in Musikstücken häufig vor, besonders an Schlüssen, wo Beschleunigung naturgemäß gern mit einem Wachsen, Verzögerung gern mit einem Abnehmen der Tonstärke verbunden ist. Doch werden außer-

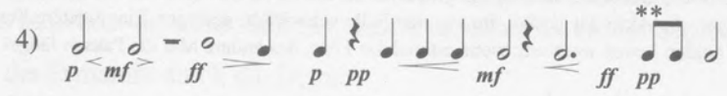
---

wir jetzt mit Spannung das Zunehmen des Tonvolumens verfolgen, so wenden wir umgekehrt auch dessen Abnehmen bis zum zartesten *pp* ungeteilte Aufmerksamkeit zu, gilt es uns doch als Zeugnis für das erneute Eingreifen eines Willens, für das An- und Abspannen der Kräfte. Beim Anwachsen der Tonstärke kann diese so weit gehen, daß wir an eine Grenze kommen, wo das Gefühl des Erhabenen und, wenn diese überschritten wird, das des Furchtbaren eintritt. Dann fühlen wir uns seelisch nicht mehr erhoben, sondern bedrückt, dann ist es, als nähme ein Riesenwille von unserer Seele Besitz, ein Wille, dem wir nicht entgegenarbeiten, sondern nur erliegen können. Andererseits gibt ein Diminuendo bis zum kaum hörbaren *pp* das Bild eines hinsterbenden Willens, den wir im Gegensatz zur wachsenden Kraft als Abnahme bis zur Schwäche oder Ohnmacht auslegen.

Damit sind jedoch die Ausdrucksmöglichkeiten innerhalb der eben besprochenen Elementarformen keineswegs erschöpft. Wir können nämlich Crescendo und Diminuendo verbinden mit den vorhin erwähnten Willensäußerungen, d.h. einen durch Pausen unterbrochenen Ton an- und abschwellen, im Moment stärksten Erklingens abbrechen oder die Steigerung über Pausen hinweggehen lassen. So etwa, wenn wir Beispiel Nr. 1 zugrunde legen:



oder entsprechend Nr. 2 mit Tonwiederholung:



Das durch diese beiden, natürlich beliebig anders abzuschattierenden Reihen gewonnene Bild vermittelt bereits eine ziemlich verzweigte Willensäußerung des Ausführenden oder »Komponisten«. Bei * (Nr. 3) tritt der Fall ein, daß der Wille im Augenblick höchster Kraftentfaltung unterbrochen, die Entladung also auf die Pause verlegt wird und diese also nicht wirkliche »Ruhe«, sondern gleichsam nur stumm gewordene Kräftestauung bedeutet, wie wenn jemand in äußerster Erregung abbricht und die Faust ballt. Bei ** (Nr. 4) wird ein *ff* durch ein *pp* abgelöst. In beiden Fällen haben wir die Empfindung des Gewaltsamen oder, um Ausdrücke aus dem Seelenleben zu nehmen, des Trotzigen, Herrischen, Unbeugsamen, auch wohl Launischen. Es leuchtet ein, daß solche dynamischen Schroffheiten nur dann schön und befriedigend wirken, wenn sie durch irgendwelche vorausgehenden Umstände gerechtfertigt sind; es würde absonderlich wirken, inmitten einer Reihe von Tönen im *p* ohne weiteres ein plötzliches *ff* erklingen zu lassen oder einen Forte-Ausbruch durch ein plötzliches *p* zu hemmen. Das beweist, daß die Dynamik (d.h. die Lehre von der Abstufung der Tonstärke) mit den Ablaufsbedingungen unserer Gemütsbewegungen in engem Zusammenhange steht und keine Willkürlichkeiten verträgt. Gewiß können auch im Seelenleben häufig unvermittelte Gegensätze eintreten, Fälle, in denen höchste Aktivität durch gänzliches Versagen der Kräfte oder Zustände teilnahmlosen Hindämmerns durch Momente des Aufbrausens begleitet werden. Aber wie sich hier stets etwas Ungewöhnliches, Pathologisches kund gibt, so auch im Bereich des musikalischen Ausdrucks. (Lit. 146, S. 17-20)

ordentliche Wirkungen auch durch das Umgekehrte erreicht, etwa wenn der Komponist bei starkem Crescendo ein »molto ritenuto« oder »sempre ritardando« vorschreibt; in diesem Falle legen wir den Vorgang als Ausdruck einer gesteigerten, auf Bezwingung eines hemmenden Widerstandes gerichteten Willensenergie aus und haben den Eindruck eines sich gewaltsam zum Siege Durchringenden *[in einer Fußnote ergänzt Schering: Am häufigsten bei Fugenschlüssen. Ein bezeichnendes Beispiel aus der neuesten Literatur ist der Schluß von Max Regers 100. Psalm]*, ein Effekt, dessen allzu reichlicher Gebrauch freilich manieristisch wirkt. Das Gegenstück dazu: Diminuendo mit Beschleunigung (accelerando) verbunden, kommt seltener vor; mit ihm würde sich der Eindruck des Leichten, Spielerischen, ungehemmt Dahinspringenden verbinden (Schlüsse gewisser Scherzosätze). – Auch der unzähligen kleinen, vom Komponisten nicht angemerkten Tempoverschiebungen innerhalb kurzer Strecken, die sich beim ausdrucksvollen Vortrage als Niederschlag lebendigen Nachempfindens von selbst einstellen (Tempo rubato), möge schon an dieser Stelle gedacht sein. Sie machen oft den Lebensnerv einer Komposition aus (etwa der Schumannschen »Träumerei«). Immerhin kommt das Umschlagen des Tempos, wie es am Anfang des Stückes vorgeschrieben ist, in sein Gegenteil im Laufe einer Komposition gewöhnlich nur bei Satzeinschnitten vor, seltener in der Mitte: ein Allegro pflegt Allegro zu bleiben, ein Adagio Adagio. Dagegen kennt natürlich die Schnelligkeit der Tonbewegung an sich, ausgedrückt durch kurze oder kürzere Notenwerte, keine Einschränkung. Wie mit piano und forte die Intensität des Willensausdrucks, so ist mit dem Schnell und Langsam der Tonbewegung die Bewegungsart eben dieses Willensausdrucks tausendfältig abzuschattieren.

Gewinnt nun durch Hinzunahme des Begriffs von Schnell und Langsam unser Kräfteschauspiel, wie wir es oben verließen, eine weitere Möglichkeit, inneres, organisches Leben widerzuspiegeln, so ist doch nicht zu verkennen, daß ihm noch ein wichtiges Moment fehlt, das nämlich, wodurch es überhaupt erst zu etwas Künstlerischem wird. Offenbar muß noch etwas hinzutreten, was uns in den Stand setzt, jenen Tonproduktionen, die bis jetzt noch das Spiel äußerster Willkür das Resultat einer Laune zu sein scheinen, die Bedeutung eines logischen in innerem Zusammenhang stehenden Ganzen zuzuerkennen. Hier tritt der Begriff des Rhythmus ein.

ARNOLD SCHERING (Lit. 188, S. 21 ff.)

Die Darstellung des Tempos ist schon in Verbindung mit der Dynamik in Punkt 9.6. angesprochen worden. Allgemein gilt der Grundsatz:

langsames Tempo = große Bewegung
schnelles Tempo = kleine Bewegung

Eine physiologische Erklärung der Vorgänge des langsamen und schnellen Gehens findet sich in »Die Rhythmik« I (Lit. 10, S. 15):

Das langsame Gehen
Beim langsamen Vor- oder Rückwärtsgehen wirken Rumpf- und Gliedermuskeln zusammen; nur dadurch wird ein gerader Rücken erreicht.
Das schnelle Gehen
Beim schnellen Vor- oder Rückwärtsgehen neigt sich der Oberkörper entweder leicht vor- oder rückwärts. Beim Vorwärtsgehen werden mehr die Rückenmuskeln, beim Rückwärtsgehen mehr die Bauchmuskeln in Anspruch genommen.

In »Die Rhythmik« I (Lit. 10, S. 8) wird unter der Überschrift »Die fünf vertikalen Bewegungen« zum Thema Tempo folgendes ausgeführt: *Die Länge und Ausdehnung der Bewegungslinien, die in der verschiedenen Übungen dieses Bandes zu verwenden sind, sind relativ. Je langsamer das Tempo, um so ausgedehnter ist die Bewegung und umgekehrt.*
Auf die Dynamik bzw. die metrischen Gesten bezogen hieße dies, daß die auf den Unterarm und die Hand reduzierten Bewegungen für *p* bzw. *pp* zu verwenden sind, die des Ober- und des Unterarms, ja des ganzen Arms für *mf, f, ff* in Frage kommen. Das gilt in der Regel für ein langsames bzw. mittleres Tempo. Da aber große, ausladende Bewegungen sich für ein schnelles Tempo nicht eignen, können *f* bzw. *ff* in

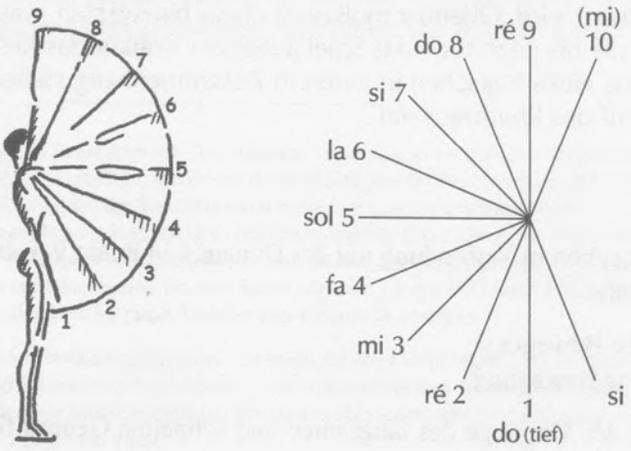
schnellem Tempo nicht durch große Bewegungen dargestellt werden. Dagegen haben wir mit kleinen Bewegungen des Unterarms und der Hand weder bei langsamem noch bei schnellem Tempo Probleme. Eine andere Möglichkeit, diesen Schwierigkeiten aus dem Wege zu gehen, besteht darin, zwei Takte zu einem Großtakt zusammenzufassen, wie es M. Lussy in »Der musikalische Ausdruck« am Beispiel des Dreiertaktes vorschlägt (Lit. 150, S. 26). In diesem Zusammenhang sei auch auf Parallelen zur Dirigierpraxis hingewiesen.
Eine Eigenart in der Terminologie von Jaques-Dalcroze ist folgende:
Durch das ganze Werk hindurch wird, wenn es sich im Notenbild um Diminution oder Augmentation handelt, von doppelter und dreifacher (usw.) Schnelligkeit bzw. Langsamkeit gesprochen. Die Änderung des Tempos ist hier ausschließlich auf die Körperbewegung bezogen!

[Wie im Dynamik-Kapitel (9.6) sei auch bezüglich des Tempos auf die Ausführungen Scherings hingewiesen (siehe Fußnote 21, S. 103 f.).]

9.8 Intervalle und Akkorde

In »Die Rhythmik« I, (Lit. 10, S. 9) und »Die Rhythmik« II, (Lit. 11, S. 56) finden sich unter der Bezeichnung »Die neun Abstufungen im Raum« (Skala der neun vertikalen Positionen des Armes) bzw. unter »Intervalle und Akkorde« Hinweise auf die plastische Darstellung von Tonhöhen (Intervallen) ungefähr im Abstand einer Dezime.

Die Darstellung mit den Armen:



Lit. 10, S. 9 und Lit. 11, S. 56

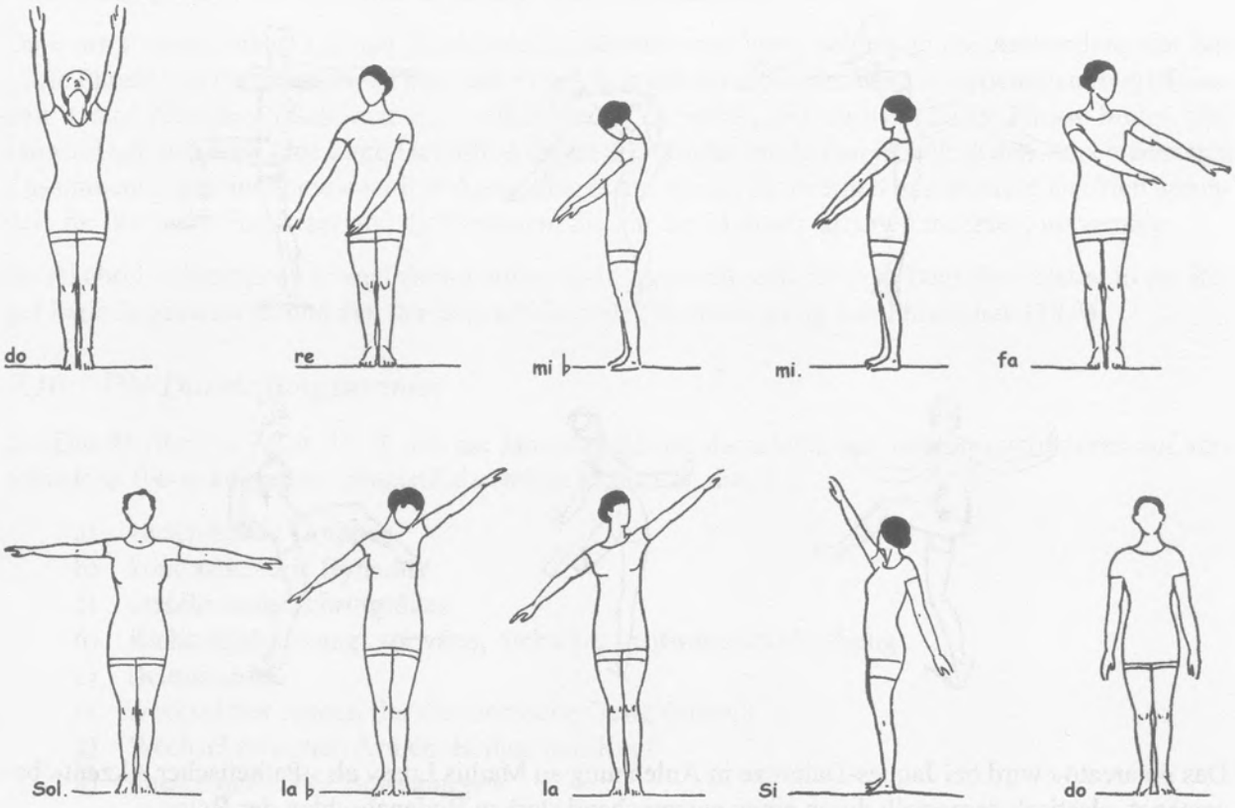
Die in 8 bzw. 10 Segmente eingeteilten Schaubilder weisen für jeden Tonschritt einen bestimmten Grad auf der Skala aus, wobei der Unterschied zwischen einem Ganz- und einem Halbton, der hier sinnfällig durch einen kleineren Abstand sichtbar gemacht werden könnte, nicht in Erscheinung tritt. Die Gründe hierfür sind nicht bekannt, könnten aber praktischer Art sein. In diesem System ist c' unten, g' in der Mitte und c" oben. Das ist, zumindest für Kinder, leicht zu merken und auf diese markante Orientierungshilfe kam es Jaques-Dalcroze wohl an. In modifizierter Art, also mit kleineren Abständen für die Halbtöne, würden die markanten Punkte wegfallen, wäre alles wesentlich komplizierter zu merken. Für die Darstellung von Liedern im Intervallraum einer Dezime, ist diese Art der Realisierung sicher nützlich. Auch könnte dieses System für einfache Instrumentalstücke mit vergleichbarem Intervallraum geeignet sein.

> *Die vier Stimmen schreiten gleichzeitig in gerader Linie vorwärts solange sie* ***Gleichklänge*** *singen, dabei bezeichnen sie die Höhe der Töne durch die 9 Armbewegungen, die auf Seite 9 (1. Band) näher bezeichnet sind. (Ein 10ter Grad kann beigefügt werden; die Hände werden dabei hinter dem Kopfe aufgelegt. Das tiefe si (H) mag auch durch ein Senken der Arme hinter den Körper bezeichnet werden.)* (Lit. 11, S. 56)

Die Darstellung mit den Beinen (Füßen)

Die Intervalle werden, je nach Größe, durch kürzere oder längere Schritte realisiert, ihre Richtung durch einen Vorwärtsschritt (Aufwärts-) bzw. durch einen Rückwärtsschritt (Abwärtsintervalle), große Intervalle durch Ausfallschritte. Was Jaques-Dalcroze mit den Armen weniger sinnvoll erschien, kann mit den Beinen dargestellt werden: Der Unterschied zwischen Ganz- und Halbton ist mit den Beinen leichter zu realisieren. Jedoch erscheint es ihm nicht erforderlich, den Unterschied zwischen großer und kleiner Terz, Sext bzw. Septim sichtbar zu machen, wahrscheinlich aus den gleichen Gründen, die schon bei der Darstellung der Tonleiter mit den Armen dargelegt worden sind.

In »Le Rythme I« (Lit. 21, S. 42 f.) wird ein erweitertes Darstellungssystem vorgestellt, das sowohl die Dur- als auch die Moll-Tonleiter einbezieht.

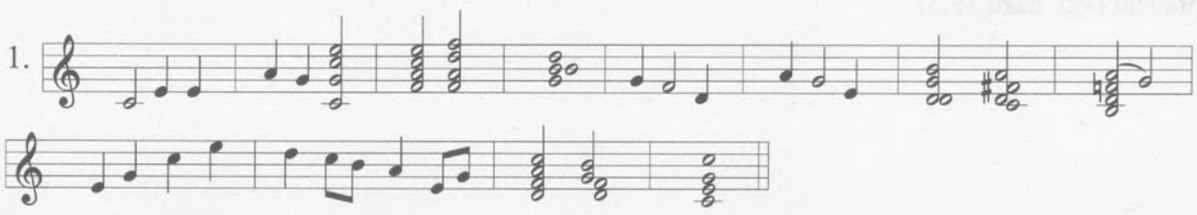


Die Darstellung von Mehrstimmigkeit (Akkorden)

Die einzelnen Akkordtöne werden Personen, Gruppen oder Reihen zugeordnet (vierstimmige Akkorde = vier Personen, Gruppen bzw. vier Reihen usw.).

Es besteht nun die Möglichkeit, die Darstellungsform mit den Armen und mit den Beinen gleichzeitig, getrennt oder im Wechsel anzuwenden. Auf jeden Fall können auf diese Weise Bewegungsformen und Positionen von großer Abwechslung entstehen.

1.



(Lit. 11, S. 56)

9.9 Die Artikulation

In »Die Rhythmik« I (Lit. 10, S. 11) schreibt Jaques-Dalcroze unter »Art und Weise der Darstellung«:

> *Am Charakter der Musik allein ist zu erkennen, ob den Halte-, Anfangs- und Endpunkten mehr Bedeutung beigemessen werden soll, als den Bewegungen selbst (d.h. den Bewegungslinien, welche die Anhaltspunkte verbinden). Durch die Artikulationsbezeichnungen legato, staccato, und tenuto wird der Schwerpunkt auf die Haltepunkte gelegt.*

Von den verschiedenen Artikulationsbezeichnungen werden von Jaques-Dalcroze lediglich staccato und marcato besonders hervorgehoben. Das staccato kann durch einen Sprung (vorwärts, rückwärts, seitwärts mit oder ohne Armbewegung) ausgeführt werden. In »Die Rhythmik« I, (Lit. 10, S. 49) werden dazu sechs verschiedene Sprungarten vorgestellt.

Das »marcato« wird bei Jaques-Dalcroze in Anlehnung an Mathis Lussy als »Pathetischer Akzent« bezeichnet, plastisch dargestellt durch einen entsprechend starken Bodenabschlag des Beins.

9.10 Die plastische Darstellung von Formstrukturen: Motive, Phrasen, Perioden, Themen

Das Sichtbarmachen von Formstrukturen ist ein wesentlicher Bestandteil der Methode Jaques-Dalcroze; ihm wird eine ganze Übungskategorie, die Phrasierungsübungen, gewidmet. Die musikalischen Begriffe Motiv, Phrase, Periode, Thema werden in – zumindest für Deutsche – ziemlich verwirrender Art verwendet. Ursache hierfür ist, daß Jaques-Dalcroze, hauptsächlich von M. Lussy und Aristoxenos beeinflußt, im Vergleich zu deutschen Theoretikern wie H. Riemann, diese Begriffe in anderer Bedeutung gebraucht (vgl. dazu 19.3).

9.10.1 Bestimmung der musikalischen Termini

Motiv: Der Begriff Motiv, obwohl vom Inhalt her ständig verwendet, erscheint bei Jaques-Dalcroze überhaupt nicht.

Phrase: Im Gegensatz zur deutschen, besonders von H. Riemann vertretenen Phrasierungslehre steht die französische, z.B. von M. Lussy, die mit der Betonung musikalisch-pathetischer Akzente die Verbindung zu metrischen und grammatischen Phrasenstrukturen der Sprache herstellt. Eine Anmerkung im Vorwort des Übersetzers zu Lussys »Traite de l'expression« macht dies deutlich: *»Bussler nennt in seiner musikalischen Formenlehre (Berlin, 1878) das, was Lussy Rhythmus nennt, Phrase.«* (Lit. 150)

Periode: Dieser Begriff, der üblicherweise eine sinnvoll gegliederte, in sich geschlossene melodische Linie bedeutet (z.B. achttaktiges melodisches Grundmodell, das symmetrisch (4 + 4) in Vordersatz und Nachsatz gegliedert ist), wird hier in anderer Weise gebraucht.

Da es im Französischen z.B. bei d'Indy und A. Bertelin eine Vertauschung in der Anwendung der Begriffe Phrase und Periode gibt, ist klar, daß es sich hier um einen schillernden, mehrdeutigen Begriff handelt. Unter Periode versteht man die verschiedenen Elemente, die die melodische Phrase bilden. Bei Jaques-Dalcroze fehlt eine klare Definition dieser Ausdrücke, sie finden jedoch in den verschiedensten Zusammenhängen immer wieder ihre Anwendung. Auf diesen Sachverhalt hinzuweisen erschien besonders für die deutschen Leser und die Personen, die mit der Methode arbeiten möchten, notwendig.

So sei abschließend noch einmal darauf aufmerksam gemacht, daß mit dem Begriff »Phrase« in der Regel Periode gemeint ist und daß der Begriff »Periode« die Bedeutung von Phrase hat. (19.3)

9.10.2 Die Darstellungsformen

In »Die Rhythmik« I (Lit. 10, S. 16) hat Jaques-Dalcroze dargelegt, wie man Formstrukturen auf verschiedene Weise körperlich-plastisch darstellen kann, z.B. durch:

a) verschiedene Gruppen
b) kontrastierende Dynamik
c) verschiedene Schrittgrößen
d) Richtungsänderung: vorwärts, rückwärts, seitwärts und Drehung
e) Beinwechsel
f) Wechsel des Armes, der die metrische Geste darstellt
g) Wechsel zwischen Armen, Beinen und Kopf
h) lineare und runde Bewegungen

10. Die gymnastischen Inhalte der Handbücher

10.1 Gymnastik und Musik in der Antike

Da sich Jaques-Dalcroze in seinem pädagogischen Ansatz vielfach auf Platon und die Griechen beruft, erscheint es sinnvoll, den Punkt »Gymnastische Inhalte« mit einem kurzen Exkurs in die Antike, basierend auf der Arbeit von U. Popplow, »Leibesübungen und Leibeserziehung in der griechischen Antike«, zu beginnen.

Zur Erziehung der »guten alten Zeit« gehörten nach Platon die Gymnastik für den Körper und die Musik für die Seele.

> *So zeigt sich, daß Reigen und Tanz, die rhythmische schöne Bewegung von Leib, Arm und Bein zur Musik gehörten und alle ein Teil des kultisch-festlichen Lebens waren.* (Lit. 177, S. 97)

> *Wie kein zweites Volk nach ihnen waren die Griechen von der Ganzheit der Welt durchdrungen.* (Lit. 177, S. 99)

Die Entwicklung der körperlichen Kraft und die Bildung des Charakters standen im Vordergrund der Erziehung. Das ethische Ideal der Erziehung war die »Kalokagathia« (ein »schöner und guter Mensch« zu sein); »gut« als moralischer Gedanke umfaßte soziales Verhalten, Tüchtigkeit, Vortrefflichkeit; »schön« als körperliche Schönheit bedeutete der durchseelte vergeistigte Leib. Das Lebensgefühl der frühen Klassik war geprägt vom ernsten und energischen Willen nach Maß und Ordnung, Sammlung, Entschlossenheit, Konzentration und Vereinheitlichung. In musischen Wettkämpfen rangen Sänger und Instrumentalisten um den Preis. Musik war Sache des Volkes, sie ergriff mit magischer Gewalt den ganzen Körper, sie durchtränkte Leib und Seele und führte sie, den Geist der Mythen eingeschlossen, zu einer harmonischen Einheit. Dieses Gleichgewicht sei jedoch selbst im Athen des Perikles nur für kurze Zeit als »Istzustand« erreicht worden, und zwar durch absolutes Maßhalten verbunden mit einem Gemeinwesen wie der griechischen Polis, die von jedem Bürger einen aktiven Anteil an den vielseitigen Aufgaben des Staates erwartete.

> *Als ein Medium dieser Polisgemeinschaft erscheint der Geist. Wenn das Seelische das Einsame ist, verkörpert der Geist das Gemeinsame.* (Lit. 177, S. 117)

Das Geistige ist hier als Einheit von menschlichem Denken, Vernunft, Religiösem und Künstlerischem aufzufassen.

Die Kalokagathia als Schaubild

Leibesübungen und Leibeserziehung in der griechischen Antike (Lit. 177, S. 124)

Schon bei den Sophisten, Ende des 5. Jahrhunderts, wurde die Trennung des Geistigen vom Körperlichen vollzogen. Im Geistigen ist eine Wende vom Religiösen und Künstlerischen nur noch auf das Rationale, im Körperlichen ein Zurücktreten der musisch und kultisch bestimmten Leibesübungen zugunsten einer technisierten und spezialisierten Athletik zu verzeichnen. Die Medizin nimmt im 4. Jahrhundert einen großen Aufschwung und tritt, was die Formung des Körpers und der Seele betrifft, neben die Gymnastik und die Musik. Im Erziehungssystem Platons, das der klassisch-aristokratischen Tradition verbunden war, spielte die Hygiene des Leibes zusammen mit der Gymnastik bereits eine große Rolle. Letztere war nach Ansicht der Gymnasten und Ärzte etwas Beseeltes. So waren bei Platon die körperlichen Tugenden Gesundheit, Kraft und Schönheit mit den seelischen Tugenden Frömmigkeit, Tapferkeit, Maßhalten und Gerechtigkeit verbunden. Er wird somit zum Erneuerer der traditionellen griechischen Erziehung. Nach einer Vorbereitungszeit in einer Art Kindergarten begann die eigentliche Erziehung mit sieben Jahren. Die musische Bildung hatte hier gegenüber der gymnastischen den zeitlichen und prinzipiellen Vorrang, *denn ein brauchbarer Körper kann durch seine Tauglichkeit nicht die Seele gut und vortrefflich machen, wohl aber kann umgekehrt ein vorzüglicher Geist dem Körper zu seiner Vervollkommnung helfen.* (Lit. 177, S. 134) Der Musiklehrer unterrichtet das Kind in Gesang und Leierspiel, Instrumentation und Harmonielehre (in vereinfachter Form). Die »Moderne Musik«, die Weichheit und moralische Erschlaffung mit sich bringt, lehnt Platon ab. In die körperliche Erziehung, die den Charakter und die Persönlichkeit formen soll, ist auch der mit Chorgesang verbundene Tanz (Orchestik) einbezogen.

> *Er hat seinen Platz bei Wettkämpfen, Festen und feierlichen Prozessionen und soll das spontane Bedürfnis des jungen Menschen, sich zu verausgaben und zu erregen, disziplinieren und der Harmonie eines Gesetzes unterwerfen.* (Lit. 177, S. 135)

Die »Kalokagathia« wird zu Platons Zeit nur noch als das sittlich Gute verstanden, die körperliche als sittliche Schönheit, schöne Seele, verstanden. Gymnastik und Musik formen in erster Linie die Seele.

> *Für diese beiden Anlagen gab, so glaube ich, ein Gott dem Menschen die zwei Künste der Musik und der Gymnastik, für das Mutvolle und Geistige in ihm, nicht für die Seele und den Leib getrennt oder doch nur nebenbei, sondern für beide Anlagen gemeinsam, damit sie in maßvoller Spannung und Lockerung zur Harmonie zusammenklingen.* (Lit. 177, S. 136)

Platons Ideen bleiben selbst in seiner Zeit Utopien und Ideal. Individualismus und Rationalismus wirkten innerhalb der griechischen Polis als zentrifugale Kräfte, die Grundlagen von Religion, Sitte und Gesetz wurden erschüttert. Platons erzieherische Ideen wären ohnehin nur innerhalb einer kleinen Elite zu verwirklichen gewesen, so auch die Ideen von Jaques-Dalcroze in bezug auf den Rhythmus als gesellschaftliche Institution.

Die Griechen, vor allem Platon, gaben, um mit Nietzsche zu sprechen, dem Apollinischen vor dem Dionysischen in der Erziehung den Vorrang. Auch in dieser Beziehung gibt es eine Übereinstimmung mit den Erziehungsideen von Jaques-Dalcroze.

10.2 Die gymnastischen Inhalte der Methode Jaques-Dalcroze und ihr Verhältnis zu den musikalischen Inhalten

In der Rhythmischen Gymnastik sind die musikalischen und gymnastischen Inhalte, was in der Natur der Sache liegt, untrennbar miteinander verbunden. Wenn sie hier gesondert behandelt werden, geschieht das aus theoretischen Erwägungen, um mehr Klarheit zu gewinnen. Es gibt jedoch auch im Dalcrozeschen System ein reines Körpertraining, um den Körper für seine musikalischen Aufgaben entsprechend vorzubereiten.

Das aus dem Griechischen stammende Wort Gymnastik bezeichnet die Gesamtheit aller Leibesübungen, die auf den natürlichen Körperbewegungen aufbauen und die harmonische Durchbildung des Körpers bezwecken. In Griechenland verfolgten sie das Ziel einer Erziehung und Bildung zur Gesundheit und zum Wohlbefinden. Je nach Schwerpunkt konnten sie in eine leistungsbetonte Richtung (Athletik) und eine gesundheitsbezogene Richtung (Diätetik) weiterentwickelt werden. Die Erziehung durch die Gymnastik und die Musik ist auch ein wichtiger Grundsatz des platonischen Erziehungssystems. Platon war der

Meinung, daß: *»die vollkommene Seele durch ihre Tugend den Leib auf's bestmögliche ausbildet«*, daß die Erziehung durch Gymnastik allein Rauheit und Härte, durch Musik allein Weichlichkeit und Milde zur Folge haben. Es kommt darauf an, beide zu verbinden und aufeinander abzustimmen: *»Und des so Gestimmten Seele ist dann besonnen sowohl als tapfer«* (Lit. 176, S. 141).

> *»Wer also Musik und Gymnastik am schönsten mischt und im reichlichsten Maß der Seele beibringt, dem würden wir wohl am richtigsten für den vollkommenen Musikalischen und Wohlgestimmten erklären...«* (Lit. 176, S. 142).

Jaques-Dalcroze schreibt in seinem Vorwort zu »Die Rhythmik« I:

> *»Jeder sollte die Musik in sich haben, wobei ich unter Musik das verstehe, was die Griechen so nannten, d.h. die Gesamtheit unserer sinnlichen und seelischen Eigenschaften, die unaufhörlich wechselnde Symphonie unserer Gefühle, die spontan entstanden, durch die Einbildungsgabe gewandelt und stylisiert, durch den Rhythmus geordnet und durch das Bewußtsein harmonisiert werden. Diese Musik bildet die Persönlichkeit des Individuums«* (Lit. 10, S. III).

Und am Schluß des Vorworts:

> *»Einzig und allein eine künstlerische Erziehung, die der körperlichen Ausbildung einen weiten Spielraum anweist, wird der Überreizung steuern können. Würde diese Erziehung eine rein sportliche sein, so schösse sie über's Ziel und riefe seelisch verarmte Generationen hervor. Die Erziehung sei darauf bedacht, die intellektuelle und körperliche Entwicklung Hand in Hand gehenzulassen und ich halte dafür, daß die Rhythmik diesen doppelt wohltätigen Einfluß auszuüben berufen ist«* (Lit. 10, S. IV).

10.3 Die gymnastischen Inhalte der Übungen

Schon in 10.2 wurde auf die körperbildenden Übungen hingewiesen, die den Zweck verfolgten, einen geschmeidigen Körper zu erlangen. Diese konnten bis ungefähr 1914 nach verschiedenen gymnastischen Systemen in den Dalcrozeschen Übungskanon eingebaut werden. Im Handbuch von 1906 gehörten solche Übungen noch zum Standardprogramm zu Beginn einer jeden Lektion. Die Übungen für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen, die Frei- bzw. Freien Übungen und die Improvisationsübungen gehören zumindest teilweise in diese Kategorie. Letztere dienen der Entwicklung bzw. Erfindung neuer entsprechender Bewegungen zu gegebenem musikalischem Material (Taktzahl, Form- bzw. Strukturangaben: Motive, Phrasen, Perioden, besondere Notenwerte, Pausen usw.). Natürlich kann man die metrischen Gesten, für sich genommen, auch als eine spezielle Gymnastik der Arme betrachten (Hoch-, Vor-, Rück-, Seit-, Schlag-, Nacken-, und Tiefhalte) sowie die Bein- und Fußarbeit bei der Realisierung der Rhythmen als eine spezielle Bein- und Fußgymnastik. Ferner die verschiedenen Formen des Gehens, Laufens, Hüpfens, Springens, Drehens, die Stellungen: Grundstellung, Grätsche, Ausfall und schließlich die rhythmischen Atemübungen als spezielle Atemgymnastik. Letztere sind sicher die umstrittensten der Methode Jaques-Dalcroze und die heute am wenigsten praktizierten. Das liegt wohl daran, daß die Rhythmiker zumindest in früherer Zeit zu wenig physiologisch-medizinische Fachkenntnisse besaßen, um mit dieser komplizierten Materie umzugehen; zum anderen, daß die modernen Atemschulen (z.B. Ilse Middendorf) Atmen nach Rhythmus bzw. rhythmischem Muster ablehnen. Sie lassen den Atem »kommen« und betrachten den Ansatz von Jaques-Dalcroze als veraltet. Gegen die rhythmischen Atemübungen wurde immer wieder das Problem der Hyperventilation, d.h. übermäßige Steigerung der Atmung als mögliche negative Folge ins Feld geführt. Daher sei abschließend gesagt, daß ohne eingehende Beschäftigung mit der Atemlehre und der Atemtherapie nicht anzuraten ist, diese Übungen zu praktizieren. (Weiteres dazu siehe 11.6)

Jaques-Dalcroze hat sich verschiedentlich und zu verschiedenen Zeiten sehr ausführlich über Gymnastik, Körperbildung, über physiologische Fragen bis hin zur Nervenphysiologie geäußert; z.B. in den sechs Vorträgen, die er anläßlich des Einführungskurses in seine Methode vom 1. - 15. August 1907 in Genf gehalten hat. Das folgende Zitat kennen wir in etwas veränderter Form schon aus dem Vorwort zur ersten Edition. Es soll der Vollständigkeit halber hier noch einmal wiederholt werden:

Um den geehrten Leser im voraus über das Wesen der rhythmischen Gymnastik zu orientieren, seien folgende allgemeine Grundsätze vorangestellt:

1. *Jeder Rhythmus ist Bewegung.*
2. *Jede Bewegung ist materiell.*
3. *Jede Bewegung braucht Raum und Zeit.*
4. *Raum und Zeit sind durch die Materie verbunden, welche sie in ewigem Rhythmus durchzieht.*
5. *Die Bewegungen der ganz kleinen Kinder sind rein physisch und unbewußt.*
6. *Die körperliche Erfahrung bildet das Bewußtsein.*
7. *Die Vervollkommnung der physischen Mittel erzeugt die Klarheit der intellektuellen Wahrnehmung.*
8. *Ordnung in die Bewegungen bringen, heißt den Geist zum Rhythmus erziehen.*

Die Methode Jaques-Dalcroze zieht aus diesen Elementargrundsätzen die Folgerungen:

I. Durch Ordnung und Vervollkommnung der Körperbewegungen wird der Geist für Rhythmus erzogen.

II. Die Kraft und Geschmeidigkeit der Muskeln zu vervollkommnen, indem man die Proportionen der Zeit regelt, heißt, den Sinn für den musikalischen Rhythmus und das Gefühl für die musikalische Symmetrie entwickeln. Durch Ausbildung der Muskeln des Atemapparates insbesondere wird den Stimmbändern unbeschränkte Freiheit, den beherrschten Stärkegraden Wohllaut vermittelt, d.h. dem Sinn für Phrasierung wird eine geschmeidige und intelligent wirkende mechanische Kraft zur Verfügung gestellt.

III. Die Kraft und Geschmeidigkeit der Muskeln in bezug auf die Proportionen des Raumes ausbilden, heißt, den Sinn für plastischen Rhythmus entwickeln.
Die rhythmische Gymnastik ist also das Mittel, mit Hilfe besonderer Übungen die von Natur vorhandenen Rhythmen des Körpers auszubilden, zu regeln und zum Gegenstand der allgemeinen Erziehung zu machen. Sie ist ferner die Anpassung der rhythmischen Fähigkeiten unseres Körpers an die Musik. Sie stellt eine neue Ordnung her in den rhythmischen Empfindungen unseres Gehirns und bringt unseren Muskeln eine große Zahl automatischer, in den Rhythmus einbezogener Bewegungen.

(Lit. 4; Seite III f. – Auf den Seiten 18, 29, 43, 53, 61, 101, 130 ff., und 141 f. sind ggf. weitere Hinweise auf dieses Thema zu finden.)

Wie sich in den 20er Jahren ohne Jaques-Dalcroze in Hellerau und später in Laxenburg der Schwerpunkt der Rhythmischen Gymnastik zuungunsten der Musik und zugunsten der Körperbildung verlagerte, das kommt in einem Artikel zum Ausdruck, den E. Ferand-Freund für das Buch »Künstlerische Körperschulung« von Pallat-Hilker im Jahre 1926 verfaßte. Hier heißt es u.a.:

Die musikpädagogische Bedeutung der rhythmischen Gymnastik steht im Rahmen einer Tagung für Körperschulung nicht zur Frage. Was ihre Bedeutung vom Gesichtspunkt der körperlichen Erziehung betrifft, so ist zunächst ihr Gebiet durchaus klar abgegrenzt, das sie von Turnen oder Sport scheidet. Da Rhythmus Bewegung ist, so kommt es bei der Erziehung des rhythmischen Empfindens darauf an, die Bewegungsvorgänge zu regeln, was nicht durch Steigerung der Leistungsfähigkeit einzelner Muskelgruppen erreicht wird, sondern dadurch, daß die Funktionen dieser Muskelgruppen aufeinander abgestimmt und in Harmonie gebracht werden. Diesem Zwecke dienten bereits in den Anfängen der rhythmischen Gymnastik eine Anzahl Übungen rein körperlicher Natur: Gangübungen, Spannungs- und Lockerungsübungen, Atmungsübungen u.a.m. Sie hatten den Zweck, die dem Körper innewohnenden natürlichen Rhythmen mit denen der Musik zu verbinden. So entstand jene beständige Wechselwirkung von Musik und Bewegung, die charakteristisch für die Methode Jaques-Dalcroze ist und die sie deutlich von anderen Systemen der Körperbildung unterscheidet, die wohl auch zum Teil die Musik mit verwenden, aber nicht auf diesem engen Verknüpftsein von Musik und Bewegung beruhen...

Wenn es aber wirklich eine Wechselwirkung zwischen Musik und Bewegung ist, auf der die rhythmische Gymnastik beruht, so muß diese selbstverständlich darin zutage treten, daß Anregungen nicht nur einseitig von der Musik, sondern auch von der Bewegung ausgehen. Die ersten Bewegungselemente der rhythmischen Gymnastik sind nun allerdings – ihren ursprünglichen Zielen entsprechend – aus einer Abhängigkeit von der Musik entstanden (körperliche Darstellung von Notenwerten und Taktarten), die vom rein metrischen, disziplinierenden Gesichtspunkt zu betrachten sind und deren Bedeutung auch vom pädagogischen aus nicht unterschätzt werden sollte. Nun machte sich aber sehr bald der von der Bewegung ausgehende, auf die Musik rückwirkende Impuls auch bemerkbar, und die etwa aus der allerersten Hellerauer Zeit (1912) stammenden Arbeitsbewegungen (Glockenziehen, Hämmern, Bogenschießen, Steinschleudern u. v. a. m.) beweisen, daß schon damals Ansätze vorhanden waren, die Musikbedingtheit der Bewegung zu einer wahren Wechselwirkung auszugestalten. Über die heute in Hellerau in dieser Richtung angestrebte Weiterentwicklung wird am Schlusse noch einiges zu sagen sein.

Die Erkenntnis, daß die naturgemäße Manifestation des Rhythmus im Körperlichen zu suchen sei, und die daraus sich ergebende Überzeugung, daß der Sinn für Rhythmus durch Steigerung des Muskelempfindens geweckt und gestärkt werden kann, führte die rhythmische Gymnastik aus dem Gebiet der Musik in das der Körperbildung, und zwar zu einer Art von Körperbildung, die zum ersten Male den Einfluß des Rhythmus auch auf diese betont...

Wir arbeiten in Hellerau daran, auf der Grundlage, die Jaques-Dalcroze, der Schöpfer der rhythmischen Gymnastik, geschaffen hat, weiterzubauen. Seine Grundideen haben sich bewährt, blieben aber in ihrer Ausgestaltung nicht frei von Einseitigkeiten und Übertreibungen. Wir trachten danach, die Einseitigkeit, die sich aus einer ausschließlichen Abhängigkeit der Körperrhythmik und -bewegung von der Musik ergibt, zu vermeiden, indem wir bei dem Umackern des geistig-körperlichen Menschen den Hebel an zwei Punkten zugleich ansetzen: an dem musikalischen Empfinden und dem Körpergefühl. So entstehen zwischen diesen beiden Polen zwei Ströme, die sich beständig kreuzen und ineinander fließen, einer von der Musik zum Körper, der andere vom Körper zur Musik führend. Die ehemaligen Übertreibungen, die sich gelegentlich in rhythmisch-musikalischen Spitzfindigkeiten äußerten und denen wohl auch der übrigens gänzlich ungerechtfertigte Vorwurf, die Dalcroze-Methode sei ›intellektualistisch‹, zuzuschreiben ist, wollen wir vermeiden, indem wir uns auf den Grundgedanken der rhythmischen Gymnastik, der im allgemein Menschlich-Erzieherischen zu suchen ist, konzentrieren. Wir wollen alles vermeiden, was dazu führen könnte, Virtuosen der Methode zu züchten, wie denn überhaupt der Gedanke der menschlichen Erziehung uns wichtiger ist als der Kult irgendeiner – und sei es der besten – Methode. (Lit. 94, S. 91 ff.)

Diese Äußerungen von E. Ferand-Freund zeigen, bei allen Beteuerungen auf den Grundlagen von Jaques-Dalcroze weiterzuarbeiten, doch eine Lösung von seiner Methode als musikpädagogischem System. Sie machen deutlich, welchen Weg die Rhythmik in den folgenden Jahrzehnten bis heute tatsächlich eingeschlagen hat und wie sie sich auf diese Weise immer mehr von Jaques-Dalcroze und somit vom Primat der Musik entfernte.

Ungefähr zur gleichen Zeit, als E. Ferand-Freund diesen Artikel schrieb, plante Jaques-Dalcroze im Jahre 1926 ein Buch über Körpertechnik zu veröffentlichen, da es nach seiner Ansicht kein geeignetes Gymnastiksystem gab, das als eine eigentliche Vorbereitung auf die Rhythmik dienen könnte. Dieses nur als Manuskript vorliegende Buch »Grammaire rythmique« vermittelt ein System der Körpertechnik speziell für Rhythmiker der Methode, wobei dem Studium der besonderen Rhythmen jedes einzelnen Körpergliedes ein besonderer Platz gewidmet ist. In einem Artikel über dieses geplante Buch schreibt Jaques-Dalcroze:

Dank ihrer innigen Bindung an die Musik bilden diese neuen Übungen der Körpertechnik eine echte Vorbereitung auf die Übungen der eigentlichen Rhythmik. (Lit. 13)

Das Werk, das in 16 Kapitel gegliedert ist, enthält folgende Themen:

Kapitel
I Die Atmung
II Entspannungs-Übung
III Übungen der Anspannung
IV Ausstrecken und Zusammenkauern
V Bewegungsanfänge, Auftaktbewegung
Motorische Auftakte
VI Aufeinanderfolge kraftvoller Bewegungen
VII Elastizitätsübungen
Die Reaktionen auf Bewegungen
VIII Gleichgewicht (Gewichtsverlagerung und daraus resultierende Veränderungen des Gleichgewichts)
IX Hindernisse (Widerstände – tatsächliche und erdachte)
X Stützen, Abgangs- und Endpunkte
XI Haltungen und statische Positionen
XII Geste und Bewegung; ihre Beziehungen zum Raum
XIII Gehen, Laufen, Sprünge, Hüpfer
XIV Das Innehalten
XV Orientierung menschlicher Gruppen im Raum
XVI Einige Anregungen

Die Einteilung der Übungen ist laut Angabe von Jean Misandeau, Rhythmik-Schule Paris, vorgenommen worden. (Lit. 15)

»Empor«, aus: Hellerauer Schulfeste (Lit. 195)

11. Die Übungskategorien

Daß musikalische Bildung, wie jede andere, erworben werden kann, ist ebenso sicher, wie daß ihre letzten Wurzeln in einer Naturanlage ruhen. Wenn man von »musikalischer« Bildung spricht, nicht aber auch von »poetischer« (dagegen allerdings »literarischer«), auch nicht von »malerischer« oder gar »plastischer«, so deutet das bereits auf die Besonderheit der musikalischen hin. Sie wird als etwas für sich Stehendes empfunden. Etwas Ähnliches fühlt der Franzose, wenn er das Wort »musical« zwar für Sachen und Zustände gebraucht, nicht aber im Sinne einer Begabung; musikalisch sein, heißt bei ihm nicht »être musical«, sondern »être musicien«, auch wenn der Betreffende nicht ausübend tätig ist. Das übereinstimmende Urteil beider Nationen hat seinen guten Grund darin, daß zur Aufnahme von Musik nicht nur das Gehörorgan und ein im übrigen gesundes Empfinden Voraussetzung ist, sondern etwas mehr, nämlich Begabung. Als unstofflichste aller Künste und am weitesten von allem Begrifflichem entfernt, wendet sich Musik zuallererst an das Nervensystem. Ihre Reize sind rein sinnlicher Natur und als solche auch schon von bemerklichem Einfluß auf Tiere. Zur Kunst wird sie erst, wenn wir ihr mit der Fähigkeit begegnen, die empfangenen Tonreize in ganz bestimmter Weise zum Tatbestand des Bewußtseins zu erheben und zu verknüpfen. Eine gewisse Schärfe des dazu vermittelnden Organs, also des Ohrs, ist erste Bedingung.

ARNOLD SCHERING (Lit. 188, S. 8)

Die Übungskategorien dienen in erster Linie dazu, sich die vorher ausgeführten Inhalte musikalisch-gymnastischer Art, die Fülle des musikalischen Materials in den verschiedenen Formen und Strukturen anzueignen, erfaßbar, erfahrbar zu machen, den Körper zu sensibilisieren, um ihn als Instrument im Sinne der Musik einsetzen zu können. Es geht letzten Endes um eine umfassende Ausbildung von Körper, Seele und Geist durch die Musik.

Hier werden außer den schon bereits vorgestellten plastischen Darstellungsformen musikalischer Parameter, Verläufe und Strukturen weitere eingeführt und anhand von Übungen anschaulich und erlebbar gemacht; z.B. Augmentation, Diminution, Polymetrik, Polyrhythmik, Improvisation, plastischer Kontrapunkt, Vorschläge, Vorhalte, Darstellung von Mehrstimmigkeit durch eine Person mit verschiedenen Gliedmaßen usw.

Betrachtet man die Fülle der musikalischen Inhalte und die entsprechenden Übungen, so wird jedem klar, daß es sich bei der Rhythmischen Gymnastik von Jaques-Dalcroze im Vergleich zu anderen gymnastischen Systemen, die ebenfalls die Bezeichnung Rhythmische Gymnastik für sich beanspruchen, oder im Vergleich zu Formen des Ausdruckstanzes in erster Linie um eine musikpädagogische Methode handelt, die natürlich durch ihre spezielle Darstellungsart Berührungspunkte zu Gymnastik und Tanz hat, aber trotzdem etwas völlig eigenständiges, einmaliges darstellt. Die aus der Rhythmischen Gymnastik später entwickelte »Belebte Plastik« als Ansatz für eine eigene künstlerische Ausdrucksform ist daher ebensowenig mit Gymnastik oder Tanz gleichzusetzen. Hier liegt meines Erachtens bei vielen Rhythmikern, darunter manchen bedeutenden Schülern von Jaques-Dalcroze, wie Rudolf Bode und Mary Wigman, ein großes Mißverständnis vor. Das Diktat der Musik, wie könnte es bei einem musikpädagogischen System auch anders sein, wurde von ihnen abgelehnt und statt dessen die freie Rhythmik des Körpers, der freie Ausdruck, in den Vordergrund gestellt.

Grundsätzliches zu den verschiedenen Übungskategorien finden wir z.B. in Vorträgen, die Jaques-Dalcroze über seine Methode im Jahre 1907 gehalten hat:

> *Die Übungen zur Entwicklung des rhythmischen Sinnes haben allgemeinen Wert: sie sind gesundheitsfördernd, sie entwickeln die Willenskraft, sie erwecken das Bewußtsein der engen Beziehungen zwischen Körper und Geist, sie leiten die Phantasie, indem sie ihr Aufgaben zur Verwirklichung vorlegen. Jeder Lehrer muß die Zukunft in der Gegenwart schauen, den Mann im Kinde, das Leben im Spiel, die richtige, harmonische Bewegung im Rhythmus.* (Lit. 4, S. 75)

Die plastische Harmonie, die schöne rhythmische Bewegung der Glieder, auch wenn sie unbewußt, ohne Einfluß der Willenstätigkeit geschieht, läßt sich nur erzielen durch beständige Übungen, welche den Zweck verfolgen, den Rhythmus der Bewegungen der verschiedenen Glieder unter sich zu einigen und zu harmonisieren.
Wir haben schon früher erörtert, daß die Grundlage jeder rhythmischen Bewegung die mechanische Bewegung ist.
Eine vom Geist gewollte, vom Gehirn ausgehende Bewegung ist darum noch nicht rhythmisch. Erst wenn die Muskeln und Glieder mit der auszuführenden Bewegung vertraut, also fähig sind, dieselbe auch ohne spezielle Mitwirkung der Gehirntätigkeit auszuführen, d.h. sich ohne ständigen Einfluß der Vorstellung der Übung selbständig zu bewegen, tritt anstelle der gewollten, unter dem Eindruck der bewußten Muskelinnervation spontanen Bewegung, die mechanische, unbewußt-rhythmische Bewegung...

Durch das richtige, sorgfältig geregelte Ineinandergreifen der Muskeltätigkeit, durch die Kombination der einzelnen Energien zur Synergie, entsteht die harmonische rhythmische Bewegung. (Lit. 4, S. 96)

Der Zuschauer muß fühlen, daß der Rhythmus der wiederholten Bewegungen die individuelle Phantasie nicht unterdrückt hat. Der maschinale Charakter einer genau nach dem Metronom geregelten Musik vernichtet den Eindruck der Ungezwungenheit des Taktes, sogar wenn der Ausführende keine Anstrengung zeigt, um die Schnelligkeit der Töne nach dem Metronom zu regeln. (Lit. 4, S. 99)

Im Vorwort zu »Exercices de Plastique animée« schreibt Jaques-Dalcroze:

Die Übungen, die ich geschaffen habe, bestehen aus verschiedenen Kategorien. Die einen zwingen die Muskeln in einer gegebenen Zeit mit Präzision die Befehle des Gehirns auszuführen, seien es nun Befehle der Bewegung oder der Behinderung (Anhalten einer Bewegung). Andere versuchen Serien von Bewegungen in ihren vielfachen Verkettungen und Verzweigungen zu automatisieren. Wieder andere lehren, wie man automatische Bewegungen mit willkürlichen konträren verbindet. Einige zielen auf eine Beseitigung unnötiger Nervenanspannung bei jeder motorischen Aktion und darauf ein Gleichgewicht entgegengesetzter muskulärer Kräfte zu provozieren. Andere schließlich sollen muskuläre Wahrnehmungen individualisieren und den Sinn der Haltung perfektionieren. Alle haben als oberstes Ziel einen Zuwachs an psychischer Konzentration, eine klare Organisation der physischen Ökonomie, eine Stärkung der Persönlichkeit, dank einer fortschreitenden Erziehung des nervösen Systems, eine Entwicklung der Sensibilität bei nicht oder wenig sensiblen Personen und umgekehrt eine Regelung der nervösen Reaktionen bei übersensiblen und gestörten Individuen. Ich glaube guten Gewissens bestätigen zu können, daß gesunde Kinder, die einer Spezialausbildung unterzogen werden, wie ich sie festlege, am Ende von 3 oder 4 Jahren rhythmische Menschen werden können, d.h. entlastet von allen Fehlern nervöser oder muskulärer Art mit voller Freiheit in ihren Bewegungen, – Menschen, bei denen die zerebralen und körperlichen Funktionen völlig harmonisiert sind und die die Beziehungen zwischen Bewegungen in der Zeit und Raum klar einschätzen können. Es bleibt nun noch zu zeigen, welches die moralischen und ästhetischen Konsequenzen dieser Erziehung sind. (Lit. 12, S. 8)

Es folgt nun die Vorstellung der Übungskategorien aus den Handbüchern der Methode Jaques-Dalcroze »Die Rhythmik«, Bd. I/II von 1916/17.

Die Übergänge zwischen den einzelnen Übungskategorien sind oft fließend. Kombinationen verschiedener Kategorien sind an der Tagesordnung, so daß eine scharfe Trennung nur selten möglich ist. Dasselbe gilt auch, wie schon erwähnt, für die musikalischen und gymnastischen Inhalte. Bei den Originalauszügen aus den Handbüchern, die als Beispiel jeder Übungskategorie beigefügt sind, war es erforderlich, wenn die deutsche Übersetzung fehlerhaft, unzureichend bzw. unklar war, sich an dem französischen Original zu orientieren, also eine neue Übersetzung vorzunehmen. Gegebenenfalls mußte auch das französische Original, wenn es sich um Ungenauigkeiten handelte, korrigiert werden. Diese Änderungen sind durch Sternchen [*] gekennzeichnet.

11.1 Übungen für die Beine am Platz, Gehübungen mit Betonung der 1

11.1.1 Allgemeines

Die Gehübungen oder »Marschübungen«, wie sie in den deutschen Übersetzungen häufig unzutreffend genannt werden, sind die einfachsten Übungen in dem umfangreichen Übungskanon der Methode Jaques-Dalcroze. In Vorträgen zur Begründung seiner Methode schreibt Jaques-Dalcroze darüber:

> *Wir haben absichtlich dem Bein die Rolle der Wiedergabe jeglicher Zeitdauer zugedacht, weil, wie eben gesagt, der Marsch von allen Bewegungen am leichtesten selbst tätig wird. Der große Vorteil der selbsttätigen Bewegungen ist, wenn sie richtig gelernt sind, der, daß sie dem Gehirn die Freiheit lassen, seine Aufmerksamkeit einer anderen Sache zuzuwenden. Es besteht für den Menschen also die Möglichkeit, die selbsttätige Bewegung mit irgendeiner willkürlichen oder gewollten Bewegung zu verbinden. So üben wir zuerst den Takt im Marsche und sobald der Geist sich nicht mehr mit seinem regelmäßigen Tempo beschäftigt, fügen wir die Bewegungen der Arme hinzu.* (Lit. 4, S. 33)

> *Wie schon im letzten Vortrage gesagt wurde, ist das Marschieren von allen Übungen diejenige, deren Bewegungen am leichtesten automatisch werden. Der Marsch ist das A und O unserer Methode.* (Lit. 4, S. 51)

und in Verbindung mit dem Atem:

> *Da die Beine, die bei weitem kräftigsten Muskeln haben (z.B. 3 mal 3 so starke als die der Arme) und uns die Marschbewegung am wenigsten ermüdet, so dürfte diese Bewegung, rhythmisch ausgeführt, die beste Übung für die Lunge und zweckmäßiges Atmen sein.* (Lit. 4, S. 58)

> *Ich empfehle Ihnen ganz besonders die rhythmischen Übungen des Fußes, welche Sie bei den Anleitungen zur Erreichung der Selbständigkeit der Glieder finden werden.; so z.B. das Gehen auf den Zehen und das Gehen auf der Fußsohle mit emporgezogenen Zehen. Um ein gutes Auftreten zu erlernen, darf das Schuhwerk die Bewegung nicht hemmen und nicht hindern. Wir lassen daher breite Sandalen ohne Absätze tragen oder barfuß gehen.* (Lit. 4, S. 63)

und über die plastische Vorbereitung bei der Darstellung des Rhythmus durch die Beine:

> *Führen wir einen einfachen Marsch aus, welcher nur gleiche Zeitwerte enthält und singen wir dazu Töne von derselben Dauer. Wenn Sie sehr genau beobachten, so werden Sie bemerken, daß der Gesang sozusagen immer einen Taktteil hinterher kommt. Der Fuß hebt sich, um den rhythmischen Augenblick des ersten Toneinsatzes markieren zu können. Die erste Bewegung ist schon ausgeführt im Moment, wo der erste Ton anfängt. Der rhythmische Moment des plastischen Treffpunktes ist der rhythmische Moment der Entstehung des Tones.* (Lit. 4, S. 33, 51, 58, 63, 89)

Dr. med. Ernst Jolowicz, Leiter des psychologischen Laboratoriums der Bildungsanstalt Hellerau, zuständig für die medizinisch-psychologische Betreuung der Hellerauer Studenten, schreibt in dem Artikel »Die pädagogische Bedeutung der rhythmischen Gymnastik Jaques-Dalcroze«:

> *Zu Beginn des Unterrichtes wird von dem neu eintretenden Kinde verlangt, es soll nach der Musik marschieren, eine Übung, die zugleich ein erstes Urteil über die Fähigkeiten des Schülers gestattet. Das Tempo schwankt bei dieser Übung dauernd und die Kinder müssen diese Temposchwankungen unmittelbar mitmachen. Dieser Übung liegt ein einfacher psychischer Vorgang zugrunde; sie stellt den Fall eines akustisch-motorischen Gehirnreflexes dar. Die Musik, von der nur die metrische Komponente Verwendung findet, wirkt als einfacher Reiz akustischer Natur, die Reaktion ist eine einfach durchaus gewohnte motorische Leistung. Auf die Auffassung des Reizes und auf die reaktive Leistung ist daher kaum aktiv gespannte Aufmerksamkeit zu verwenden. Der intrapsychische Weg von der Reizperzeption bis zur motorischen Leistung soll möglichst kurz und unmittelbar sein. Jede Spannung, die sich auch sofort in der Körperhaltung ausdrückt, bedeutet*

einen Umweg und eine Verzögerung. Erwartet z.B. das Kind infolge der harmonischen und melodischen Führung der Musik ein Zurückgehen des schnellen Tempos in ein langsameres, so treten Spannungsgefühle der Erwartung auf und das drückt sich in der Körperhaltung durch ein Zurückhalten des Schwergewichtes aus. (Lit. 129, S. 76)

In »Programm und Erläuterungen zu den Übungen der Methode Jaques-Dalcroze« heißt es unter »Übungen für die metrische Betonung und Einteilung«:

Das Kind lernt die verschiedenen Takte unterscheiden, indem es die betreffenden Zeitwerte marschieren lernt und jeweils den schweren Taktteil durch Stampfen mit dem Fuß betont. Armbewegungen begleiten jeden Schritt, wobei der erste Taktteil durch eine vollkommene Anspannung der Armmuskeln betont wird. Auf ein unerwartetes Kommando »Hopp« muß das Kind in der Bewegung plötzlich innehalten können, ein Arm muß aufhören können, sich zu spannen, ein Fuß aufhören zu stampfen, dasselbe »Hopp« muß ihn (sic) ein andermal veranlassen, sofort mit dem Fuß zu stampfen, oder auch die Armmuskeln zu spannen, oder auch an Stelle einer Bewegung des Fußes eine Armbewegung auszuführen – alles ohne Hast und Zaudern, sozusagen: automatisch. Es ist schwierig genug, die Bewegungen der Arme und die der Beine vollkommen voneinander unabhängig zu machen. Nur dank wiederholter Übungen wird man ein vollkommen automatisches Arbeiten der verschiedenen Glieder erreichen. (Lit. 31, S. 4)

11.1.2 Kurze Zusammenstellung der Übungsinhalte

Übungen für die Beine am Platz

»Die Rhythmik« I,
S. 23 1) Schwingen des Spielbeins
2) Gewichtsverlagerungen Standbein - Spielbein

Originalübung:

a) Vorstellen des Spielbeins, Aufstellen der Fußspitze und darauf der Ferse; Verlagern des Körpergewichts nach vorn; damit wird es zum Standbein und das zurückstehende zum Spielbein.
b) Dieselbe Bewegung rückwärts.

Gehübungen mit Betonung

»Die Rhythmik« I,
S. 31 *a) Gehübungen im 3er Takt mit Betonung der 1, auftaktig, mit Pausen*
b) dasselbe volltaktig mit Pausen, betonter Schritt mal rechts, mal links
c) Nach dem Signalwort »Hop« auf irgendeine Zählzeit werden weitere Schritte eingefügt, um ein schnelles Reaktionsvermögen zu entwickeln
d) Auf verschiedene Notenwerte

»Die Rhythmik« I,
S. 43 *e) Im 4/4-Takt, volltaktig und verschiedene auftaktige Formen*

Die unter 11.1.1 zitierten Beiträge leiten bereits über zu den metrischen Übungen der Arme. Die Kombination beider Übungskategorien gehört zum Standardprogramm der Rhythmischen Gymnastik von Jaques-Dalcroze.

11.2 Metrische Übungen der Arme in verschiedenen Taktarten vom Zweier- bis Vierer-Takt, metrische Übungen, verbunden mit Gehen auf verschiedene Notenwerte

11.2.1 Allgemeines

Wesentliches über den Zweck dieser Übungen, ihre Begründung und Notwendigkeit wurde bereits bei der Abhandlung der musikalischen Inhalte unter dem Begriff »Metrum« gesagt. Wichtig in diesem Zusammenhang ist, daß sowohl die Bewegung der Beine als auch die der Arme mit der Zeit automatisiert werden, mit der einleuchtenden Begründung, sich dann um so mehr auf den Ausdrucksgehalt der Musik zu konzentrieren und die Kombination verschiedener musikalischer Elemente zu ermöglichen.

> *Wenn jede Dauer für sich und alle Betonungen automatisch geworden sind, dann ist der Geist frei und kann seine ganze Aufmerksamkeit auf alles richten, was neu ist in der Kombination bekannter Elemente, und das Entziffern der Musik in Bezug auf den Rhythmus geschieht rasch und genau.* (Lit. 4, S. 34)

Schwieriger wird es dann, wenn das einfache Gehen auf Viertel durch die Darstellung der verschiedenen Notenwerte, des Rhythmus mit den Beinen erweitert wird. Auch zwei andere Übungskategorien spielen hier eine Rolle, die Übungen für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen und die Phrasierungsübungen. Es wird nicht nur darauf Wert gelegt, die metrischen Gesten spiegelbildlich mit beiden Armen auszuführen, sondern auch einzeln, unabhängig voneinander. Auf diese Weise können kanonartige Strukturen, Polymetrik, verschiedene Motive, Phrasen und Themen (siehe auch Darstellung von Rhythmen mit den Armen) dargestellt werden.

> *Der regelmäßige Gang bietet uns ein vollkommenes Muster des Taktes und der gleichmäßigen Zeitteilung. Nun sind die beim Gehen wirksamen Muskeln sogenannte willkürlich wirkende, d.h. unserem Willen unterworfene Muskeln. So finden wir denn im regelmäßigen Gang den natürlichen Ausgangspunkt, von wo wir das Kind in den Rhythmus einführen. Allein das Studium des Ganges ist eben nur ein Ausgangspunkt. Denn die Füße und Beine des Kindes sind nicht die einzigen Glieder, die durch willkürliche Muskeln bewegt werden, daher auch nicht die einzigen, die sich eignen, das rhythmische Bewußtsein zu erwecken und zu entwickeln. Dieses rhythmische Bewußtsein erfordert vielmehr die Mitarbeit aller willkürlichen Muskeln. Folglich muß die Erziehung den gesamten Körper in Bewegung setzen, um das rhythmische Gefühl zu erzeugen. Und hiermit ist – nebenbei gesagt – der Stab gebrochen über jenes Unterrichtssystem, das die Kinder zum Klavierstudium anhält, bevor ihr Organismus ein klares und deutliches Bewußtsein von den metrisch und rhythmisch geordneten Muskelbewegungen gewonnen hat. Die Muskeln sind zur Bewegung geschaffen und Rhythmus ist Bewegung.* (Lit. 13, S. 50)

11.2.2 Kurze Zusammenstellung der Übungsinhalte

Im Zweiertakt

»Die Rhythmik« I,
S. 24 a) mit einem Arm
b) mit beiden Armen
c) mit wechselnden Armen
d) verbunden mit Gehen am Platz

S. 31, 32 im Dreiertakt mit beiden Armen, mit einem Arm, verbunden mit Gehübungen

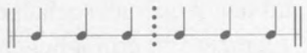
S. 43 im Vierertakt verbunden mit Gehübungen

S. 55, 56 im Fünfertakt verbunden mit Gehübungen auf Viertel, Achtel, Sechzehntel mit Zählzeiten Viertel und punktierte Viertel

»Die Rhythmik« II,
S. 1 f. im Sechsertakt (verteilt auf zwei Arme, Unabhängigkeit der Gliedmaßen), verbunden mit Gehen auf Viertel, Achtel, Triolen, Synkopen und alle auftaktigen Formen, mit Zählzeiten Viertel, Punktierte Viertel, Punktierte Achtel, kombiniert mit anderen Taktarten

Originalübungen:

Der 6/4 Takt kann als langsamer 2/punktierte Halbe-Takt aufgefaßt werden, mit der Nebenbetonung auf 4. Während ein Arm den Sechsertakt schlägt, kann der andere einen Zweiertakt schlagen.

1. *a)* 

b) mit Achteln

c) mit

d) mit Synkopen oder usw.

2. 18/8

»Die Rhythmik« II,
S. 12 f. im Siebenertakt, kombiniert auch mit 2/4, 3/4 und 2/2 Takt, verteilt auf zwei Arme, z.B. 7/4 – 2/4, 3/4, 2/4 / 7/4 – 3/4, 2/4, 2/2 verbunden mit Gehen auf Viertel, Achtel, Sechzehntel, Achteltriolen und verschiedene schwierige Rhythmen

S. 25 f. im Achtertakt, kombiniert auch mit 4/2 und 2/1 Takt, verteilt auf zwei Arme 8/4 – 4/2 8/4 – 2/1 verbunden mit Gehen auf Viertel, Achtel, Achteltriolen, Sechzehntel, mit Zählzeiten Viertel und Punktierte Viertel

S. 45 f. im Neunertakt, verbunden mit Gehen auf Viertel, Achtel, Sechzehntel, Zweiunddreißigstel, Achteltriolen mit Zählzeiten Viertel und Punktierte Viertel

11.3 Phrasierungsübungen (metrisch, rhythmisch) Darstellung von Formstrukturen: Motive, Phrasen, Perioden, durch Arme, Beine, Kopf, Rumpf bzw. Kombinationen von diesen

11.3.1 Allgemeines

Eine neue Übungskategorie, die in dem Handbuch von 1906 noch nicht erscheint, die aber, wenn man die enge Verbindung der Theorien von M. Lussy mit denen von Jaques-Dalcroze bedenkt, sich als eine musikalische Notwendigkeit erweist. In der Tat eröffnen diese Übungen neue Gestaltungsmöglichkeiten, wie sie unter 9.1 schon erwähnt wurden. Unter der Überschrift »Die rhythmische Darstellung durch mehrere Schülergruppen (Einführung in die musikalische Phrasierung)« schreibt Jaques-Dalcroze:

> *Jede Periode eines rhythmischen Satzes wird wechselweise durch eine andere Schülergruppe dargestellt. Die Gruppen interpunktieren gleichsam die verschiedenen Abschnitte des musikalischen Gesprächs. Alle diese Übungen erheben, wohl verstanden, nicht den Anspruch, aus den Schülern Künstler zu machen. Sie führen aber nach Verlauf einer genügenden Übungszeit sicher dazu, ihnen ein deutliches Bewußtsein ihrer selbst zu geben, ihrem Organismus die zahlreichen motorischen Fähigkeiten zu offenbaren und die Summe ihrer vitalen Empfindungen zu mehren. Die Kunst kann der Kenntnis des Lebens nicht entraten. Dadurch daß man das Kind mit dem Leben vertraut macht, entwickelt man in ihm die Liebe zur Kunst und das Verlangen sie auszuüben.* (Lit. 13, S. 83)

11.3.2 Kurze Zusammenstellung der Übungsinhalte

»Die Rhythmik« I

S. 24 f. rechter Arm und linker Arm, abwechselnd und gleichzeitig Beine: vorwärts, rückwärts, plötzlicher Beinwechsel Arme und Beine kombiniert

S. 32 f. linker Arm und rechter Arm abwechselnd, Arme und Beine kombiniert

S. 44 Rechter Arm und linker Arm abwechselnd, Arme und Beine ebenso

S. 56 Rechter Arm, linker Arm

»Die Rhythmik« II

S. 2 Arme und Beine abwechselnd

S. 13 verschiedene Phrasierungsmittel (ohne Angabe)

S. 26 rechter Arm, linker Arm, Kopf, Klatschen, Hüpfen

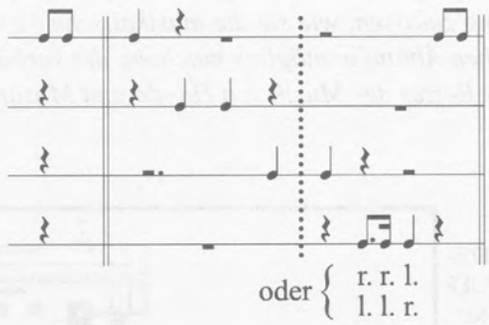
Originalübung:

Bewegung des Kopfes (von oben nach unten).

Klatschen: linke Hand in die rechte Hand.

rechte Hand in die linke Hand.

Hüpfen.



»Die Rhythmik« II

S. 46-48 8-taktige bis 12-taktige Periode (ohne Angabe von Phrasierungsmitteln)

S. 50, 51 Perioden mit verschiedener Taktzahl (ohne Angabe von Phrasierungsmitteln)

11.4 Die Darstellung der Notenwerte

11.4.1 Allgemeines

Es handelt sich hier um keine Übungskategorie im eigentlichen Sinne. Im Prinzip gehört die Darstellung der Notenwerte zu den Gehübungen, da der Rhythmus in der Regel durch Schritte bzw. Beinpositionen realisiert wird. Trotzdem ist die Darstellung der Notenwerte hier unter die Übungskategorien eingeordnet, da es sich um eine ziemlich komplizierte Materie handelt, die ein hohes Maß an Konzentration erfordert. Diese Materie erschließt sich nicht ohne Weiteres und läßt viele Fragen offen, zumal sich Jaques-Dalcroze oft nicht eindeutig dazu äußert bzw. logische Konsequenzen vermissen läßt.

Verkörperung musikalischer Zeitwerte.

Alle großen Notenwerte entstehen durch Addition kleiner, aneinandergefügter Notenwerte; dies ist die griechische Auffassung von der Dauer. Das Kind, welches gewohnt ist, Viertelnoten durch einen Schritt vorwärts wiederzugeben, wird längere Noten in Bewegungen an Ort und Stelle zerlegen müssen. Die Halbe z.B. wird dargestellt durch einen Schritt vorwärts, dem eine Beugung an Ort und Stelle folgt usw. Hat sich der Schüler einmal an diese verschiedenen Arten der Zerlegung gewöhnt, so wird er sie nur noch in Gedanken ausführen. D.h. er wird in Wirklichkeit nur einen Schritt vorwärts tun mittels einer gleichmäßig stetigen Fortbewegung. Diese wird ganz genau die vorgeschriebene Frist ausfüllen; denn der Geist setzt ganz von selber die Zerlegungsarbeit fort. (Lit. 13, S. 80)

Das Erfassen der Rhythmen durch den muskulären Sinn.

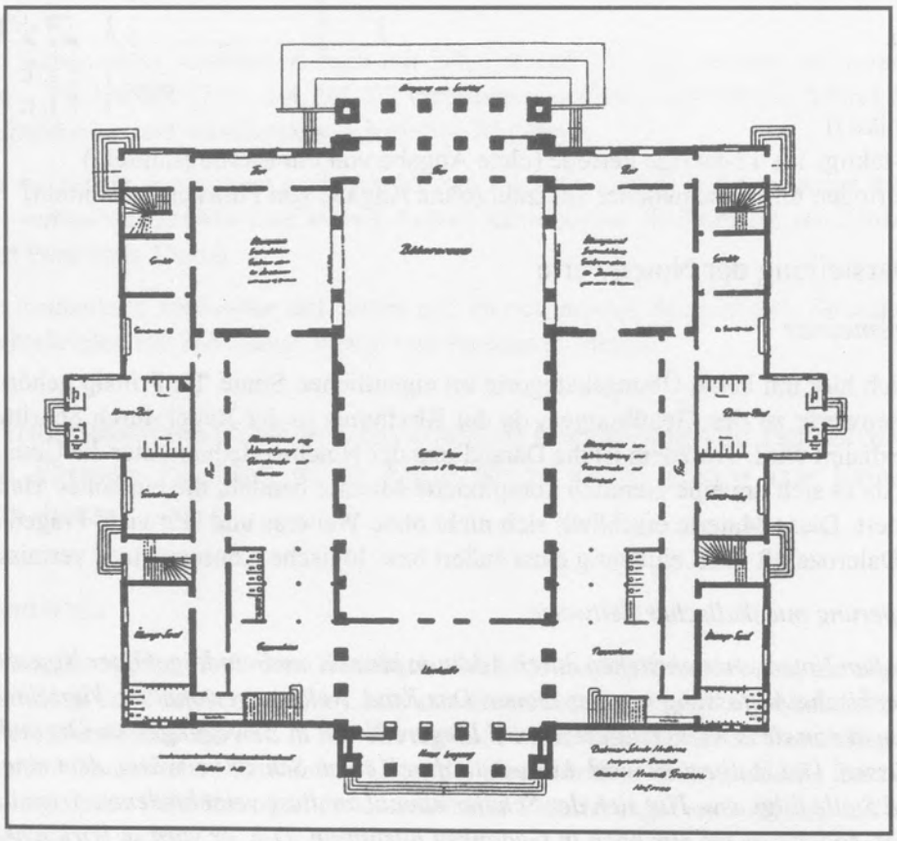
Der Körper besitzt eine Reihe natürlicher Rhythmen, die sich – je nach Temperament – in einem gewissen Zeitraum und mit einer bestimmten Energie spontan äußern. Die Wahrnehmung der verschiedenen Stufen der Muskelanspannung geht einher mit derjeniger der unterschiedlichen zeit-

lichen Dauer. Sie wird verstärkt durch das Empfinden eines mehr oder weniger großen Umfangs der Bewegung im Raum. Diese »Bandbreite« hängt ab von dem mehr oder weniger hohen Grad des Widerstands der im Gegensatz zu einander stehenden Muskeln. Dank einer ganzen Reihe abgestufter Übungen gelingt es dem Kind mühelos, für eine kurze Zeitdauer andere muskuläre Mechanismen einzusetzen als für eine längere Zeitdauer, und die jeweilige Zeitdauer zu messen nach den Empfindungen der Spannung und Dehnung der Muskeln, sowie nach dem Entfalten und Zurücknehmen der Gliedmassen im Raum. Es gelingt ihm ebenso, Beziehungen herzustellen zwischen den verschiedenen körperlichen Dynamismen und sich der Abmessungen des Raumes zu bedienen, um die zeitliche Länge und die Intensität der Anspannungen zu kontrollieren. Der Lehrer hat ständig darüber zu wachen, daß die Anordnung der Bewegungen nicht deren Spontaneität und deren Natürlichkeit in Frage stellt. (Lit. 23, Absatz V)

Frank Martin schreibt dazu im Jahre 1928:

Man darf auch nicht vergessen, daß die körperlichen Rhythmen, die nicht eine so schnelle Bewegung zulassen, wie sie die musikalische Virtuosität ermöglicht, größere Abweichungen beim zeitlichen Ablauf unmöglich machten, die Verhältnisse von 1 - 16 oder 32, die einen wesentlichen Teil des Reizes der Musik von Haydn und Mozart ausmachen. (Lit. 151, S. 3)

DALCROZE-SCHULE ERD-GESCHOSS



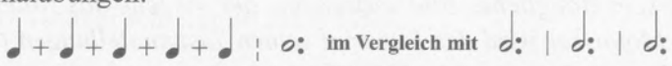
Der große Saal im Mittelbau geht durch 3 Geschosse (Höhe 12 m). Die quadratischen Seitensäle gehen durch zwei Geschosse (Höhe 8 m). Die länglichen Nebensäle (auch Wendelgänge) sowie die Garderoberäume sind eingeschossig (4-5 m). Rechts und links vom Gebäude an die Bäder anschließend Höfe für Luft- und Sonnenbad.

11.4.2 Kurze Zusammenstellung der Übungsinhalte

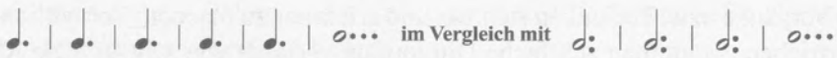
»Die Rhythmik« I,

S. 25 Die Halbe und synkopierte Halbe
S. 26 Die Achtel und synkopierte Achtel
S. 34 Punktierte Viertel, punktierte Halbe im 6/8-Takt und 9/8-Takt
S. 35, 41 Achteltriolen, Synkopen
S. 45 Die Ganze
S. 46 4/punktierte Viertel Takt
S. 57 Die Fünfschlagnote und verwandte Formen
S. 59 10/8-Takt, 15/8-Takt

Originalübungen:



Die 𝅗𝅥: als Zweischlagwert:



Die 𝅗𝅥••• als Dreischlagwert:

»Die Rhythmik« I,

S. 60, 64 Synkopen

»Die Rhythmik« II,

S. 3 Die punktierte Ganze
S. 5 Synkopen
S. 9 Duolen, Triolen, Quartolen, Quintolen, Sextolen, Septolen
S. 11 Die Siebenschlagnote
S. 28 Die Achtschlagnote
S. 32 Synkopen
S. 43 Verschiedene Notenwerte und Synkopen
S. 49 Die Neunschlagnote

Viertel, Achtel, Sechzehntel, Zweiunddreißigstel werden wegen ihrer häufigen Verwendung hier nicht einzeln aufgeführt. Weiteres siehe unter 9.2. »Die Plastische Darstellung des Rhythmus«.

11.5 Augmentations- und Diminutionsübungen

11.5.1 Allgemeines

Wie schon mehrfach erwähnt, erscheint diese musikalische Terminologie bei Jaques-Dalcroze an keiner Stelle explizit. Jedoch wird die Technik der Vergrößerung bzw. Verkleinerung sehr häufig angewendet; man spricht dann fälschlicherweise von doppelter oder dreifacher Langsamkeit bzw. doppelter oder dreifacher Schnelligkeit, ein Sachverhalt, der sich wohl auf die Bewegung bezieht, nicht aber auf die Musik. Die Übungen enthalten Notenwerte, Motive, Themen, manchmal auch Takte, die in der Regel um die doppelte oder dreifache Dauer gedehnt oder um die Hälfte oder ein Drittel der Dauer gekürzt werden sollen.

Diese Übungen bilden eine körperliche Vorbereitung auf eine in der Musik gebräuchliche Art thematischer Abwandlung, die man Vergrößerung und Verkleinerung nennt. Es ist zu bemerken, daß

in der Fuge die Tonsetzer die Geschwindigkeit oder die Langsamkeit ihres Themas immer nur verdoppeln oder vervierfachen. Ein ganz neues Element rhythmischer Entwicklung besteht darin, daß man das Tempo eines zweigliedrigen Rhythmus verdreifacht. (Lit. 13, S. 82)

Auch Jolowicz geht auf diese Übungskategorie ein:

In noch höherem Maße als Konzentrationsübungen sind andere auch musikalisch wichtige Übungen anzusehen, die freilich schon ein ziemlich großes Maß von Können verlangen. Ein Thema wird gespielt und realisiert; auf »Hop« muß dieses Thema in doppelter, dreifacher, vierfacher oder halber Schnelligkeit ausgeführt werden. Dazu muß zunächst die Vorstellung des Themas besonders klar und exakt sein. Die Vorstellung des veränderten Themas, die schon vor der Ausführung klar sein muß, setzt einen Denkprozeß voraus, der sein Vorstellungsmaterial den verschiedensten Sinnesgebieten entnehmen kann. Das hängt wesentlich von dem Vorstellungstypus des Schülers ab: Der Akustiker wird zu der Verdoppelung sein klangliches Bild verwenden, der Visuelle das Notenbild oder das Bewegungsbild, der reine Motoriker wird das Material seinen Tastvorstellungen (wohl Taktvorstellungen) entnehmen und damit operieren. (Lit. 129, S. 85)

Von der polyphonen Musik der Barockzeit bis in die Gegenwart werden die Diminution und Augmentation als Mittel der Motiv- bzw. Themenbearbeitung angewendet, eine dankbare Aufgabe für Lehrer und Schüler, an Beispielen diese Vorgänge bzw. Techniken sichtbar und erfahrbar zu machen. Vermutlich wird hier jedoch das Prinzip übertrieben, wenn man achtfache Diminution verlangt wie z.B. in »Die Rhythmik II«, S. 30 (Lit. 11).

11.5.2 Kurze Zusammenstellung der Übungsinhalte

»Die Rhythmik« I,
S. 27 Takte
S. 37

Originalübungen:

Dreifache Dehnung und dreifache Kürzung 9/8, 27/8, 3/8

a) Bei dreifacher Dehnung des 9/8 Taktes

erhält man 27/8 =

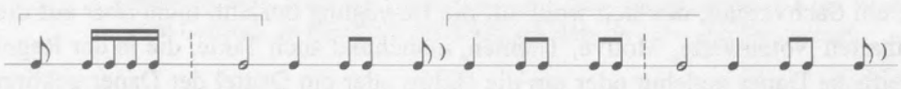
b) Bei dreifacher Verkürzung des 27/8 Taktes erhält man 9/8;

bei dreifacher Verkürzung des 9/8 Taktes erhält man einen 3/8 Takt

Der Schüler bringt die drei Schritte durch Gesten und Bewegungen verschiedener Länge und Reichweite zum Ausdruck.

»Die Rhythmik« I,
S. 46 Takte

»Die Rhythmik« II,
S. 16 Doppelte Augmentation des Auftaktes
Originalübung:



»Die Rhythmik« II,
S. 30 ff.
S. 50

11.6 Atemübungen nach vorgegebenem Rhythmus

11.6.1 Allgemeines

Die Atmung bietet eine regelmäßige Zeiteinteilung und somit ein Muster für den Takt. Da die Atemmuskeln, obgleich nur in beschränktem Maße, unserem Willen unterstehen, können wir ihrer Tätigkeit eine rhythmische Form geben, d.h. sie in Zeitabschnitte gliedern und jeden Abschnitt durch eine kräftigere Muskelspannung betonen. (Lit. 13, S. 50)

Die Atmungsübungen treten zu denen der Innervation (= Leitung von Reizen mittels der Nerven zu den entsprechenden Organen) hinzu und werden in jeder Körperlage (-haltung) durchgeführt. (Lit. 23, Absatz I)

Robert Tschudi schreibt im Jahre 1908:

Die rhythmische Gymnastik ist demnach in erster Linie ein Hilfsmittel der Musik. Die Marschbewegungen sind bekanntlich am leichtesten rhythmisch zu gestalten, daher spielen die Marschübungen in dieser Gymnastik eine große Rolle.

Tschudi zitiert Jaques-Dalcroze, der sich in der ersten Edition der »Rhythmischen Gymnastik« von 1906 zu den Atemübungen wie folgt äußert:

»Da aber ein marschierendes Kind, angestellten Versuchen nach, etwa viermal so viel Atemluft verbraucht als ein in Stillstand sich befindendes, so entsteht durch die anzustellenden Übungen ein wesentlich erhöhtes Atembedürfnis. Aus diesem Grunde wurden den rhythmischen Schreitübungen Atemübungen beigefügt. Diese sollen den Lehrer in den Stand setzen, in die Respirationstätigkeit des Zöglings System zu bringen und auf die Erweiterung seines Brustkorbes hinzuarbeiten. An der Spitze aller körperlichen Funktionen steht ihrer Bedeutung nach die Atmung, von ihr hängen alle übrigen ab. Die Entwicklung der Lungen ist daher eine der wichtigsten Aufgaben des Jugendbildners. Mehr als je tut es not, den Gefahren einer ausschließlich intellektuellen Ausbildung des Kindes durch sorgsame Regelung aller körperlichen Lebensfunktionen zu begegnen. Die Atemübungen nun sind vorzugsweise geeignet, jede einzelne von ihnen anzuregen und zwischen ihnen jenes Gleichgewicht herbeizuführen, das bei Vernachlässigung der körperlichen Entwicklung nur zu leicht verloren geht. Andererseits bildet die Atemgymnastik eine ausgezeichnete Vorbereitung für Gesang- und Sprachunterricht.« (Lit. 212, S. XII f.)

Und Tschudi schreibt weiter:

Von den Freiübungen sind in erster Linie die Atemübungen zu nennen. Welch hohen Wert Jaques-Dalcroze denselben zuschreibt, haben wir bereits erwähnt. Während das deutsche Turnen keine, und das schwedische nur eine beschränkte Zahl kennt, bietet uns die rhythmische Gymnastik ein wohl durchdachtes System von Respirationsübungen:

1. *Übungen, die die Ausdehnung der Unterleibsgegend, die Abdominalatmung begünstigen.*
2. *Übungen, die die Ausdehnung des Brustkorbes, die Brustatmung fördern.*
3. *Übungen, welche die gleichzeitige Ausdehnung der Unterleibsgegend und des Brustkorbes zur Folge haben und*
4. *Übungen, um die Schlüsselbeinatmung und das Heben der Schultern zu beseitigen.* (Lit. 212, S. 2 ff.)

Über die Ausführung der Atemübungen schreibt Jaques-Dalcroze:

Um dem raschen Außeratemkommen vorzubeugen, kann man die Lungentätigkeit üben und erziehen, wie man die Muskelübung methodisch betreibt. Durch erhöhte Energie und Willenskraft kann man auch bei lebhafterer Muskeltätigkeit die Lunge an ein regelmäßiges Ein- und Ausatmen gewöhnen. Denn der Fehler beim Atmen besteht meistens darin, daß man wohl die Luft voll einzieht,

aber sich nicht Zeit genug nimmt, sie in regelmäßigen Pausen wieder auszuatmen.... Durch fortgesetzte Übung lassen sich die Lungennerven und Muskeln so erziehen, daß man imstande ist, eine sehr große Strecke im Laufschritt zurückzulegen, ohne zu ermüden oder außer Atem zu kommen. Es ist also unbedingt erforderlich, zugleich mit der Muskelübung auch die Lunge zu üben und das Atemholen genau zu überwachen... Eine für die Kinder amüsante und für die Kontrolle des Lehrers praktische Übung besteht darin, daß man die Ausatmungen auf die Konsonanten ***s, f, sch*** *ausführen läßt... Es ist ein großer Irrtum, wenn man glaubt, das Heben und Senken des Brustkastens könne das Atemholen regulieren. Nein, nur das regelmäßige, langsame Einatmen der Luft übt und kräftigt die Lungenzellen und erst die sich ausdehnende Lunge weitet den Brustkasten. Wie regelmäßige Übung die Muskeln kräftigt, sie elastisch und geschmeidig macht, so kann ein zweckmäßiges, geregeltes Atmen auch die Lungenmuskeln und Lungenzellen kräftigen und beleben, und dazu empfehlen wir besonders gymnastische Übungen, die ein rhythmisches tiefes Atemholen verlangen und ermöglichen.* (Lit. 4, S. 54 ff.)

Oft kann die Atemtätigkeit durch mangelnde Flexibilität der Muskeln und Gelenke des Brustkorbes beeinträchtigt werden. Dazu Jaques-Dalcroze:

Man würde schwachen Lungen Unrecht tun und keine guten Resultate erzielen, wenn man gegen diese Steifheit ausschließlich durch die Tätigkeit der Lungen und des Zwerchfelles kämpfen wollte. Die Steifheit dieser Gelenke muß durch deren Muskeln selbst besiegt werden. Daher finden wir in jeder Lektion (III. Kap.) Übungen zur Erweiterung des Brustkorbes angegeben. (Lit. 4, S. 57)

Prof. Ilse Middendorf, Berlin, eine der führenden Atemexpertinnen in Deutschland, der ich die Dalcrozeschen Atemübungen vorgelegt habe, vertritt folgende Meinung:

Meine Eindrücke nach dem Lesen von Auszügen aus dem Werk von Emile Jaques-Dalcroze, die die Atmung betreffen:
Mit erstaunlicher Genauigkeit sind Atembewegungen, Bewegungen der Muskulaturen von bestimmten Körpergegenden sowie Bewegungen der Gliedmaßen dargestellt. Die Grundlage der Aufzeichnungen ist allerdings immer willentlicher Einsatz für den Atemvorgang – ein Umstand, der sich aus der Zeit des Entstehens des Buches erklärt. Viele wertvolle Intuitionen und Erfahrungen, die aus und für die naturhafte Atmung und Bewegung entstanden, wurden vom Verstand erfaßt und in ein »Reglement« gepreßt. So entsteht der Eindruck, daß der schöpferische Impuls auf der Strecke bleibt – jedenfalls soweit es das Buch vermittelt. Ich glaube sicher, daß die praktische Arbeit lebendiger war, falls man sich erlaubt hat – allerdings unbewußt – das Ursprüngliche von Atem und Bewegung zuzulassen. Viele gute Ansätze, die die Atmung betreffen, werden gestört von den vom Verstand aufgesetzten Regeln. Z.B. entsteht so die alte Form der »Stütze«, die von Zwerchfell und Atmung »eingesetzt« wird. Wir verstehen heute »Stütze« in sehr erweiterter Form.
Für den intensiven Leser finden sich viele interessante »Uranfänge« einer Arbeit am Atem, die sich, wenn man den Willensballast beiseite läßt, auch heute noch als tragend erweisen. In der Kette der Entdecker auf dem Gebiet der Atmung und Bewegung und deren Zusammengehörigkeit hat Dalcroze zweifellos – ich vermute vor allem in der praktischen Arbeit – einen wichtigen Platz. Zeitgeist und schöpferische Menschen haben die Weisen, mit dem Atem umzugehen, vielfältig weiterentwickelt. So fußt z.B. unsere Weise zu atmen auf 3 Komponenten, das sind: Sammeln zu sich selbst, empfinden und den dadurch entstehenden Atemvorgang als Bewegung erfahren. Die Gesetze der unbewußten Atemfunktion werden entdeckt und erforscht, ohne sie zu stören. Das ergibt Atemkraft, die in rechter Weise gespannt (Tonus) auch für Bewegung und Musik tragend wird. Atem an sich ist ja Bewegung, und je besser wir den Ein-, den Ausatem und die Ruhe nach dem Ausatmen zulassen können, desto mehr entwickeln wir die Qualität unserer Atmung. Im ewigen Weit und Schmal der 5 Atemräume entsteht die Kraft, die zum Ausdruck der Bewegung und des Tones gebraucht wird. Willenseinsatz stört die Urkraft, die bewußte und unbewußte Inhalte umfaßt. Unsere Weise zu atmen haben wir den Erfahrbaren Atem genannt. Eine ausführliche Darstellung ist in meinem Buch »Der Erfahrbare Atem, eine Atemlehre«, Junfermann-Verlag zu finden.

Wie oben gesagt, hat Dalcroze diese Kraft im Atem gespürt, denn er legt großen Wert darauf, daß der »Beckenraum« immer atmend einbezogen wird, und der Hinweis, daß die Lungen – einatmend – nicht zu sehr gefüllt werden und ebenfalls im Ausatmen nicht ganz geleert werden dürfen, spricht ebenfalls dafür. Auch die »Gelassenheit« der Nackenmuskulatur, der »lockere, gelöste Schultergürtel« waren ihm ein wichtiges Anliegen. Aber wie kann man »Gelassenheit« durch Willenseinsatz erreichen? Hier treffen wir zweifellos auf den Zeitgeist der Jahrhundertwende, in dem sich erste Ahnungen entwickelten für neue Unterscheidungen, zu denen das Lassen und das Tun, das Männliche und Weibliche, das Helle und das Dunkle, das Umschließen der Gegensätze gehören. Zweifellos hat Dalcroze geahnt, welch umfassende Kraft im Atem entfaltet werden kann – eine Kraft, die uns ganzheitlich angeht, die Geist, Seele und Leib umschließt und die noch eine weitere kostbare, lebensvolle Entfaltung verspricht.
(Ilse-Middendorf-Institut für den erfahrbaren Atem, Berlin, Brief vom 23. Juli 1990)

11.6.2 Kurze Zusammenstellung der Übungsinhalte

»Die Rhythmik« I.

S. 18 ff. Legende und Erklärungen
S. 27 verschiedene Arten der Atmung verbunden mit Übungen zur Entwicklung der Brustmuskulatur
S. 38 verschiedene Techniken im 3/4-Takt, direkte Einwirkung der Atmung auf die Körperbewegung mit Beispielen, z.B. bei Armgesten oder Bewegen anderer Gliedmaßen
S. 60 verschiedene Techniken im 4/4-Takt.
S. 61 Plastischer Kontrapunkt durch Atmung im langsamen Tempo
S. 62 verschiedenen Techniken im 5/4-Takt

»Die Rhythmik« II,

S. 6 verschiedenen Techniken im 6/4-Takt
S. 7 Atemübungen in Verbindung mit Bewegungen einzelner Gliedmaßen; Einbeziehung gesungener Töne

Originalübungen:

Es werden von den neuen Rhythmen nur diejenigen benutzt, die sich für Atmung eignen.

Z.B.: 1. *2.*

3. Die Schüler bilden eine dichte Gruppe, wobei der Rumpf schlaff, ohne jede Kontraktion bleibt, und die Hände aufeinander gelegt auf dem Unterleib ruhen.

a) Heben der beiden Hände auf Magenhöhe, atmen

b) Ausatmen bei ausgedehntem Brustkorb

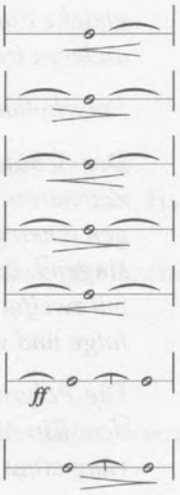
c) Armheben bis zur Halshöhe, einatmen

d) Ausatmen bei ausgedehntem Brustkorb

e) Armheben, schräg aufrecht; einatmen mit Vorneigen des Körpers und Ausholen zu einem Schritte,

f) Ausführung des Schrittes; Verlegen des Körpergewichts auf das Standbein mit ff Singen einer gegebenen Note während 2 Taktteilen

g) Weitersingen mit allmäligem decrescendo und Freigehen des Körpers.



»Die Rhythmik« II,

S. 17 verschiedene Techniken im 7/4-Takt, crescendo und decrescendo, Übungen mit Einsatz der Singstimme

S. 32 verschiedene Techniken im 8/4-Takt, Übungen für das Zusammenwirken von Atmung und Bewegung einzelner Gliedmaßen

S. 51 verschiedene Techniken, während des Ausatmens Singen und mehrmaliges Hervorheben eines Tones, den der Körper durch entsprechende Maßnahmen unterstützt

11.7 Übungen für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen

11.7.1 Allgemeines

Eine Übungskategorie, die zum Standardprogramm der Methode gehört. Das Publikum war bei Vorführungen der Studenten von Jaques-Dalcroze immer wieder verblüfft über die Meisterschaft und Souveränität, mit der sie mehrere Rhythmen bzw. Stimmen (Polyrhythmik) oder mehrere Taktarten gleichzeitig (Polymetrik) darstellen konnten. Den Körper als »Instrument« gebrauchen und einsetzen, hier wird es am deutlichsten demonstriert, vergleichbar einem Organisten, der auf zwei Manualen und dem Pedal unabhängige Stimmen spielt.

Um in ihm [dem Kind] das Gefühl für die Gleichzeitigkeit verschiedener Rhythmen zu erzeugen, ist es unerläßlich, daß wir es, mittels verschiedener Glieder, Bewegungen ausführen lassen, welche Zeitwerte von unterschiedlicher Dauer darstellen. Diese Übung ist unentbehrlich für die Zerlegung der Takte in immer kleinere Zeitteile. Ein Glied wird beispielsweise Viertelnoten ausführen, ein anderes Achtel, ein drittes Sechzehntel; oder das erste Glied Viertel, das zweite synkopierte Viertel. Auf diesem Wege gelangt das Kind zuletzt dazu, Tätigkeit und Wahrnehmung zu spalten, und wird dadurch eben befähigt, die Polyrhythmik auszuführen und zu beobachten. Da die genauen Beziehungen von Zeit, Raum und Kraft uns die Form der Bewegung geben, der Rhythmus aber für seine verschiedenen Betonungen mannigfaltige Bewegungsformen (mit andern Worten mannigfaltige Stärkegrade) erheischt, wird das Studium der Polyrhythmie dasjenige der Polydynamik nach sich ziehen. (Lit. 13, S. 55)

Diese Übungen sollen auf die Wiedergabe dynamischer Schattierungen vorbereiten. Wie beim Klavierspiel eine Hand mitunter forte und die andere piano spielen muß, so verlangt auch die gute plastische Wiedergabe musikalischer Rhythmen gegensätzliche Nuancen der Muskelspannung in den verschiedenen Gliedern. Durch besondere Übungen lernt der Schüler einen bestimmten Armmuskel zu strammen, während der entsprechende Muskel des anderen Armes schlaff bleibt. Andere Übungen zeigen ihm, wie man dazu gelangt, mit einem Glied die Zeit auf eine bestimmte Weise zu teilen und mit einem anderen auf andere Art: z.B. innert [innerhalb] einer gegebenen Frist drei gleiche Fußbewegungen und zwei, vier oder fünf Armbewegungen auszuführen. Mehr noch als die anderen tragen diese Übungen dazu bei, die geistige Konzentration zu entwickeln. (Lit. 13, S. 81)

Polyrhythmie und plastischer Kontrapunkt.

Der Schüler singt einen Rhythmus, schreitet aber immer nur während der zweiten Hälfte jedes Zeitwertes, oder umgekehrt. Er lernt eine Melodie singen und gleichzeitig mittels Körperbewegungen einen ganz andern Rhythmus ausführen. Er realisiert einen Kanon, indem er die erste Stimme singend, die zweite in die Hände klatschend, die dritte schreitend wiedergibt. Er hört einen Takt mit zweifachem Rhythmus und singt zuerst die obere, dann die untere Stimme. Er hört eine Akkordfolge und wiederholt den Tongang jeder einzelnen Stimme besonders. (Lit. 13, S. 86)

Die Polyrhythmie ist dank der Pflege der Automatismen zu einer leichten Angelegenheit geworden. Ein Arm realisiert automatisch einen bestimmten Rhythmus, während der Geist die Realisierung eines anderen Rhythmus durch ein anderes Körperglied kontrolliert. (Lit. 23, S. 15)

Wird ein bestimmter Muskel von einem vom Gehirn ausgehenden und durch die betreffenden Nerven geleiteten Willen in Bewegung gesetzt, so tritt in den meisten Fällen Innervation eines oder mehrerer, dem betreffenden Muskel koordinierter Muskeln ein, während die subordinierten Muskeln sich der gewollten Bewegung stets anpassen, d.h. dieselbe bewusst oder unbewusst mitmachen. Z.B. bei der Bewegung eines Arm- oder Beingelenkes wird nicht nur ein Muskel angespannt, sondern das ganze Strahlenbündel, welches in das zu bewegende Glied mündet. Dabei müssen die Muskeln der äussersten Extremitäten sich sozusagen an die nächstliegenden Muskeln anlehnen, sich auf sie stützen, als die des Fusses auf die des Unterschenkels, diese auf die des Oberschenkels und so fort. Mitunter sind Muskeln einer Reflex- oder Wechselwirkung unterworfen, die in ganz entgegengesetzten Körperteilen liegen. Einzelne Bewegungen erfordern die Anspannung der Muskulatur des ganzen Körpers. Ein laufender Mann lässt die Arme nicht schlaff an der Seite hängen, sondern diese begleiten rhythmisch die Bewegungen des Laufenden, und der ganze, leicht nach vorn gebeugte Körper ist mit tätig; alle Muskeln sind angespannt, um den Körper im Gleichgewicht zu erhalten.

Die Übungen zur Ausbildung der gegenseitigen Unabhängigkeit der Glieder (Kap. V unserer Methode) entziehen eine Muskelgruppe dem unnützen Einfluss anderer Muskelgruppen. Sie enthalten sowohl verschiedene und gleichzeitige Abstufungen von zwei oder drei verschiedenen Gliedern, als auch solche in verschiedenen Richtungen. Beide zielen darauf hin, die Muskeln voneinander (sic!) unabhängig zu machen und das Muskel-Empfinden zu vervollkommnen. (Lit. 4, S. 36, 45)

Und Ernst Jolowicz dazu:

Die Schnelligkeit der Reaktion hat, sobald es sich um kompliziertere motorische Reaktionen handelt, eine sichere Beherrschung der Innervationen zur Voraussetzung. Alle diese Willensübungen können ja durch die wechselnde Determination beliebig schwieriger und mannigfaltiger gestaltet werden. In diese Kategorie gehören auch die Übungen, die die Unabhängigkeit der Innervation verschiedener Körperteile entwickeln. Die Schüler taktieren z.B. zu vier mit den Bewegungen des 4/4-Taktes. Auf »Hop« bleibt nun der eine Arm um einen Taktteil zurück oder ein Taktteil wird übersprungen, so daß die beiden Arme sich jetzt im Kanon bewegen. Dabei müssen zwei differente Inhalte nahezu gleichzeitig im Bewußtsein bestehen, die Aufmerksamkeit muß also für zwei Vorgänge geteilt sein. Die Übung wird noch erheblich schwerer, wenn außer den motorischen Verschiedenheiten auch noch die zeitlichen Verhältnisse beachtet werden müssen. Das ist der Fall, wenn in dem gleichen Zeitabschnitt der eine Arm die Bewegungen des 3/4-Taktes und der andere Arm gleichzeitig die Bewegungen des 2/4-Taktes auszuführen hat; noch schwerer ist es bei 3 gegen 4, und kaum möglich bei 5 gegen 7. Diese Übungen sehen immer sehr schwierig aus und erscheinen gesucht und zwecklos. Auch sie sind der Musik entnommen, wo Bewegungen zweier Stimmen 2 gegen 3 (Duolen gegen Triolen) oder 3 gegen 4 (Triolen gegen Quartolen) nicht selten sind. (Lit. 129, S. 80)

11.7.2 Kurze Zusammenstellung der Übungsinhalte

»Die Rhythmik« I,

S. 28 f. Geraden und Kreise

S. 38 f. Kurven, Geraden, Kreise, Dreiecke verschiedener Größe in unterschiedlichem Tempo

S. 50 Verschiedene Taktarten gleichzeitig schlagen, Polymetrik (vgl. Beispiel W. A. Mozart, Ballszene aus »Don Giovanni«)

S. 62 Taktarten in Kanonform (auf 2 oder 3 einsetzen), zwei verschiedene Rhythmen gleichzeitig

»Die Rhythmik« II,

S. 4 Armübungen, verschiedene Taktarten gleichzeitig

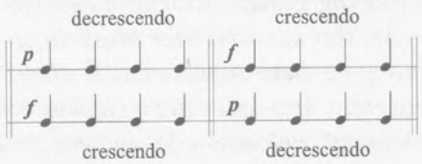
S. 7 Raumpyramide: klein M größer werden, groß M kleiner werden

S. 18 Hände klatschen piano, Beine gehen forte; Arme klatschen Dreiertakt, Beine gehen Viertakt; Rhythmus Arme, Metrum Beine

Originalübungen:

1. Hände klatschen

*Anort-gehen)**



2. Arme

Anort-gehen

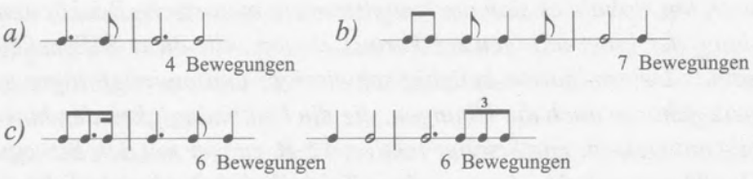
3. Arme

Anort-gehen

*Wenn bei Hauptbetonungen Arme und Füsse gleichzeitig anhalten, ist ein Hochsprung auszuführen.)***

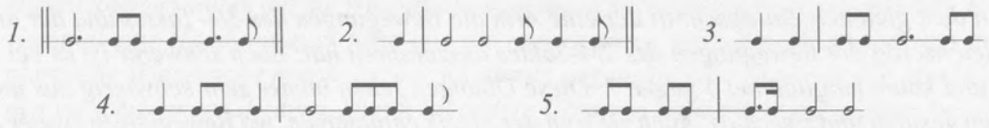
N.B. Die Arme können die Rythmen durch Taktschlagen bezeichnen. Wenn der zu interpretierende Rythmus 5 Noten enthält, so benutzt man Noten des 5/4 Taktes, usw.

Themen, die mit den Armen zu realisieren sind:



Idem mit Armwechseln. Die Füße schreiten in ♩

*Themen, von welchen eine Note durch Auftreten, die nächstfolgende durch eine Armbewegung oder ein Klatschen zu interpretieren ist.)****



N.B. Während der Armbewegung muß der folgende Schritt vorbereitet werden.

)* Auf-der-Stelle-Treten

)** Wenn die Haupt-Betonungen bei Armen und Beinen zusammenfallen, macht man einen Hochsprung.

)*** Themen, von welchen eine Note durch eine Fuß-, die folgende durch eine Armbewegung oder Klatschen auszuführen ist, …

»Die Rhythmik« II,

S. 33 Heben und Neigen des Kopfes im 2/4-Takt, Klatschen im 3/4-Takt. Auf der Stelle treten im 4/4-Takt

S. 51 Darstellung der Notenwerte durch die Beine, der Schläge durch metrische Gesten, jedoch in Kanonform, einen Schlag später bzw. früher als die Beine

S. 53 Realisieren von Zweistimmigkeit durch Arme und Beine

S. 57 Darstellung von Zweistimmigkeit durch Klatschen und Gehen

11.8 Übungen zur Entwicklung eines schnellen Reaktionsvermögens

11.8.1 Allgemeines

Diese Übungen »zur Entwicklung des spontanen Willens und des Ausschaltungsvermögens (Inhibitionsvermögens)« gehören zu den beliebtesten und bekanntesten Übungen von Jaques-Dalcroze. Typisch für sie ist das Signalwort »hop«, das man natürlich auch durch ein anderes einsilbiges Wort ersetzen könnte. Der Zweck ist, daß nach gegebenem Signal durch den Lehrer eine plötzliche Bewegungsänderung vollzogen wird, die den mechanischen Fluß der vorhergehenden Bewegung hemmt bzw. ihn abrupt abbricht und sich einer neuen zuwendet.

Der musikalische Rhythmus beruht auf Bewegung und Stillstand. Musiker mit unregelmäßigem Rhythmus sind solche, deren Muskeln zu spät oder zu rasch den Hirnbefehlen gehorchen; solche, die Zeit verlieren, wenn sie eine Bewegung durch eine andere ersetzen sollen, die nicht rechtzeitig anzuhalten wissen oder zu früh anhalten, weil sie unkundig sind der Kunst, Bewegung oder Stillstand vorzubereiten. Durch besondere Übungen lernen die Kinder: plötzlich oder allmählich anhalten – vom Vorwärtsschreiten in ein Rückwärts- oder Seitwärtsschreiten übergehen (und umgekehrt) – auf Befehl springen, ohne den Takt zu verlieren – sich auf's geschwindeste und ohne unnütze Muskelspannung niederwerfen – desgleichen wieder aufstehen mit dem Mindestmaß von Anstrengung und mit strengem Einhalten des Taktes. (Lit. 13, S. 78)

Furcht, Schreck, Mutlosigkeit, Hoffnungslosigkeit, lähmen die Willenskraft und infolge der mangelnden oder geschwächten Gehirntätigkeit bleiben die Muskeln schlaff, so dass z. B. der Ausdruck: »Vor Schrecken gelähmt« eine physiologisch begründete Tatsache ist. Geistesgegenwart dagegen, die im Moment der Gefahr nicht versagt, setzt den Organismus in die Lage, stets in Bereitschaft zu sein, so dass die Nerven zu jeder Sekunde dem Gebote der Willensenergie Gehorsam leisten. Ein willensstarker Mensch vermag durch systematische Übung und Erziehung seine Muskeln zur höchsten Leistungsfähigkeit auszubilden, ebenso wie er seine »Nerven« stets in der Gewalt hat. Ein mit energischem Willen begabter Mensch wird nie so leicht von Schrecken, Angst und Entsetzen erfasst werden, wie ein schwacher Charakter. Daher erhöht man mit dem Willen zugleich die Muskelkraft. Ein gutes Mittel beide zu stärken und den Geist an eine grössere Willensäusserung zu gewöhnen, bilden die sich steigernden Übungen der Muskel-Innervation. (Lit. 4, S. 36)

Indessen möchte ich Ihre Aufmerksamkeit noch ganz besonders auf die Übungen des spontanen Wollens lenken. Diese Übungen schliessen immer schon vorher geübte Bewegungen in sich, aber der Hauptzweck derselben besteht darin, den Zeitverlust auf ein Minimum herabzudrücken.

Das unerwartete Kommando: »Hop!« gibt dem schon ausgebildeten Willen seine höchste Entfaltung. Dieselbe offenbart sich darin, dass der Übergang (Sprung) unwillkürlich geleistet wird.
Es gibt Individuen, bei welchen die eine oder andere Fähigkeit mehr oder weniger flexibel oder erregbar ist. Bei dem einen ist die Muskulatur von erstaunlicher Elastizität, während die Gehirntätigkeit, die Energie des Willens, eine gewisse Schwäche oder Langsamkeit zeigt. Ebenso umgekehrt. Individuen, die im hohen Norden wohnen, besitzen ein viel weniger erregbares Nervensystem, als der Südländer. (Lit. 4, S. 60 f.)

Deutlicher werden diese Änderungen der Haltung bei einer anderen Übung: Die Kinder marschieren und auf »Hop« sollen sie anstatt eines Schrittes einen Sprung machen. Die Erwartung des schnelleren Marschierens drängt das Körpergewicht nach vorn. Das Umgekehrte tritt ein, wenn man verlangt, daß die Kinder auf »Hop« zwei Schritte rückwärts gehen. Diese Übung ist durchaus nicht leicht, wie man sich schnell überzeugen kann. Sie erfordert ein sehr schnelles Reagieren, eine leichte Ansprechbarkeit des motorischen Apparates. Für den Lehrer kommt es wesentlich darauf an, durch die Instruktion die richtige Aufmerksamkeitseinstellung hervorzurufen... Diese Übungen sind dazu bestimmt, die Reaktionszeiten zu verkürzen und die Zahl der Fehlreaktionen zu verringern, ein vom pädagogischen Standpunkt gewiß erstrebenswertes Ziel. (Lit. 129, S. 77)

Jaques-Dalcroze hat später die stimmlichen »Hop«-Signale durch Signale musikalischer Art ersetzt. In »Le Rythme« vom März 1930 schreibt er über »Les ›Hop‹ musicaux:«

Sehr wahrscheinlich haben schon etliche Rhythmik-Professoren mit dem Gedanken gespielt, ihren mit der Stimme erteilten Kommandos verschieden abgestufte und skandierte Klangsignale hinzuzufügen, die den Schüler ins Einvernehmen setzen mit der Musik, die zu interpretieren er berufen ist. Es stimmt sicherlich, dass sie auf diese Weise die musikalische Empfindsamkeit des Kindes erwecken und fördern, aber wenn sie ihnen die Abfolge dieser Bewegungen lediglich mittels Zuruf, mittels Ziffern oder Paukenschlägen diktieren, so macht man aus ihnen nichts anderes als Turner oder Tänzer der alten Schule.

Nachstehend eine Auflistung der an unserem Institut angewandten musikalischen »Hop«-Kommandos. Es handelt sich hierbei nur um einige wesentliche Typen und allgemeine Hinweise, die meiner Ansicht nach ausreichen sollten, dem Leser eine klare Vorstellung von dieser Art der Übungen zu vermitteln. Zweifellos bleibt in diesem Punkt noch vieles zu entdecken, aber ich wage zu hoffen, dass die Rhythmiker, die in demselben Sinne gewirkt haben wie wir, ein Herzensbedürfnis darin sehen werden, diese Liste zu ergänzen und den Lesern der Zeitschrift ›Le Rythme‹ zugänglich zu machen.

Beispiele: Dynamik, Agogik, Spannkraft

3. *Die Schüler gehen in zwei Reihen. Der Lehrer am Klavier spielt zweistimmig, die obere »staccato«, die zweite »legato« oder umgekehrt. Eine Reihe folgt der Oberstimme, die andere der unteren Stimme, und alle beide ändern die Gangart, wenn der Lehrer die Stimmen vertauscht.*
5. *Gehen auf Achtelnoten. Ein plötzliches ff (fortissimo) führt zu einem Taktwechsel (changement de mesure). Dasselbe nach einem plötzlichen pp (pianissimo).*
6. *Ein »crescendo« oder ein »diminuendo« von 4 (oder 6) Achteln bewirkt auf der nachfolgenden Achtelnote eine Geste, ein deutliche Betonung mit dem Fuss, einen Schwung, einen Sprung, ein Schritt rückwärts, eine Synkope, einen Kniefall oder eine Wiederholung des Themas.*
9. *Am Ende einer Folge von Viertelnoten deutet eine Quartole an, daß ein Vierer-Takt, eine Sextole, daß ein Sechser-Takt gegangen wird usw.*

Melodie und Harmonie

3. *Nach mehreren Wiederholungen eines beliebigen Intervalls führen die Schüler einen Takt aus, der sich aus ebensovielen Schlägen zusammensetzt wie das Intervall Töne aufweist, oder aber sie laufen dieselbe Anzahl von Achteln.*
6. *Die in der Mittellage auf dem Klavier gespielten Akkorde veranlassen den Schüler zum Gehen von Viertelnoten, in der hohen Lage zum Laufen von Achtelnoten; im tiefen Bereich zum besonderen Betonen des Fußes; dasselbe auch mit Gesten in der jeweiligen Lage.*
8. *Eine zweistimmige Melodie veranlasst die Schüler zum Gehen in 2 Reihen; eine drei- oder vierstimmige Melodie zum Gehen in 3 oder 4 Reihen.*
15. *Der Schüler kontrapunktiert die Ganze Note durch 8 Achtel, die Punktierte Halbe durch 3 Hüpfer, die Halbe durch eine Kniebeuge, die Viertelnote durch ein Stillhalten oder einen Sprung. Die Varianten sind unendlich. Der Pianist spielt eine Folge verschiedener Notenwerte.*

Rhythmik und Metrik

2. *Nach einer Pause von einem Schlag (temps) macht der Schüler einen Hüpfer, nach einer Pause von zwei Schlägen zwei Hüpfer usw. Oder aber er kniet entsprechend nieder.*
7. *Die Schüler gehen Viertelnoten, während der Lehrer unisono Viertel spielt. Während die rechte Hand einen kurzen Rhythmus in hoher Lage spielt (Triole, punktierter Rhythmus usw.) gehen*

die Schüler Viertel vorwärts; sie gehen rückwärts, wenn der Rhythmus in tiefer Lage gespielt wird.

8. *Bei einer Folge von vier bekannten Takten führt der Schüler den ersten erst dann aus, wenn er den zweiten hört, den zweiten beim Hören des dritten usw. usw.*

Klangfarben

1. *Der Lehrer spielt und singt abwechselnd und nach Belieben bestimmte Rhythmen. Der Schüler realisiert sie in einer bestimmten Art und Weise, wenn sie gesungen und in anderer Weise, wenn sie gespielt werden. Dasselbe beim Singen mit verschiedenen Stimmen.*

3. *Ein Schlag mit dem Stab auf die Trommel löst einen Hüpfer aus, ein Beckenschlag bewirkt eine Pirouette, ein Schlag auf die Triangel ein Aufrichten, ein Schlag auf die Pauke löst ein Niederknien aus, ein Schlag auf das Holz der Trommel einen Sprung usw. usw.*

Visuelles Empfinden und Analyse

1. *Eine von einem Solisten ausgeführte und vereinbarte Geste veranlaßt die Schüler, einen bestimmten Rhythmus zu gehen. Eine andere Geste löst einen anderen Rhythmus aus.*

6. *Der Schüler realisiert durch Auf-der-Stelle-Gehen den Rhythmus oder den Takt, der von dem Solisten Nummer 1 angegeben wird, während er mit den Armen diejenigen Rhythmen interpretiert, die von dem Solisten Nummer 2, der neben Nummer 1 steht, angegeben werden.* (Lit. 26, S. 11 ff.)

11.8.2 Kurze Zusammenstellung der Übungsinhalte

»Die Rhythmik« I,

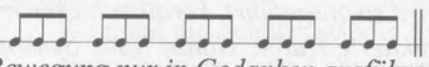
S. 29 Richtungsänderung: vor, rück, seit Wechsel der Bewegungsart: Gehen, Springen, Hüpfen, Knien, Liegen Wechsel des taktierenden Arms: völliger Stillstand Platzwechsel im Raum Wechsel des zu realisierenden Notenwertes

S. 39 f. Plötzliche Augmentation oder Diminution, Hinzufügen eines zusätzlichen Schrittes, Auslassen eines Schrittes bzw. einer metrischen Geste des Armes. Von kreisförmigen Bewegungen beider Arme zu getrennten Bewegungen: Kreis und Dreieck

S. 50 f. Taktwechsel durch Verlängerung oder Verkürzung des Auftakts, Weglassen eines Notenwerts, Einnehmen einer bestimmten Pose

S. 62 Plötzliches Anhalten, in Gedanken weiterzählen bzw. weitersingen (z.B. bei einem Lied sehr reizvoll). Einbau von Synkopen oder eines vorher angegebenen Rhythmus, durch Skandieren 3, 4, 5, 6 auf den jeweiligen Schlag eine Triole, Quartole, Quintole usw., Wechsel vom 2/4 auf 5/4 Takt, 15/8 Takt, Tempowechsel

Originalübungen:

4.  *Auf hop! plötzliches Anhalten, aber weiterzählen und die Bewegung nur in Gedanken ausführen. Auf hop! Wiederaufnahme der Bewegung.*)*

5. *Dieselbe Uebung mit dem Unterschied, daß der Leiter* o: *spielt und der Schüler sie in 15 Achtel zerlegt. Auf hop! marschiert er noch die zur Vollendung nötige Achtelzahl; d.h. wenn der Leiter auf die 7. gezählte Achtel hop! anruft, so schliesst der Schüler noch mit 8 Achteln ab.*)**

)* Nach ›hop‹ plötzliches Anhalten aber innerlich weiterzählen… Nach weiterem ›hop‹ Wiederaufnahme der Bewegung.

)** Dieselbe Uebung, mit dem Unterschied, daß der Lehrer… spielt und der Schüler sie in 15 Achtel zerlegt. Nach ›hop‹ ergänzt er noch die Note(n) der jeweiligen Achtelgruppe; d.h. wenn der Lehrer auf die siebente Achtel ›hop‹ ruft, realisiert der Schüler noch das achte und neunte Achtel.

»Die Rhythmik« II,

S. 8 Ähnlich wie vorherige Übungen; Taktwechsel von 6/8 zu 3/4 bei gleichbleibendem Rhythmus

S. 18 f. Nach Signal verschiedene Gliedmaßen einsetzen bzw. wechseln (Kopfnicken, klatschen, gehen). Einfügen eines vorher gegebenen speziellen Rhythmus an bestimmter Stelle (durch Beine und Arme realisiert). Liegen, Springen, Gehen, Hüpfen nach Signal »hop«.

S. 34 f. Einfügen eines besonderen Akzents auf einen unbetonten Taktteil. Taktfolge durch einen improvisatorischen Abschluß beenden. Ein Thema durch ständigen Abbau des letzten Notenwertes bis auf ein Rumpfgebilde reduzieren und es anschließend in gleicher Art wieder aufbauen.

S. 52 Darstellung der punktierten Halben mit Taktieren durch Arm und Bein. Arm- oder Beinbewegung wird nach »hop« einen Schlag lang gestoppt und setzt dann wieder ein; dadurch entsteht ein Kanon.

11.9 Hören und Realisieren

11.9.1 Allgemeines

Diese Übungen haben den Zweck, ein vom Lehrer gespieltes musikalisches Zitat (Motiv, Thema, Phrase) z.B. im Abstand von einem Takt unverzüglich plastisch zu realisieren, wobei nicht immer nur der Rhythmus wiedergegeben werden soll, sondern auch Tempo, Dynamik, Artikulation, Phrasierung, Einsätze, Bewegungsart und Metrum nach vorheriger Vereinbarung einbezogen werden können. (Ähnliche Übungen finden sich z.B. auch im Orffschen Schulwerk unter der Bezeichnung »Rhythmische Kanons«.)

Hierbei handelt es sich um die spontane Darstellung von Zeitdauer und musikalischen Dynamiken durch Betätigung von Muskeln und Atmungsorganen, die eine sofortige Umsetzung von klanglichen in plastische Rhythmen bewirken. Die Genauigkeit und die Schnelligkeit der Realisierung sind abhängig von der Anwendung der erworbenen körperlichen Automatismen, sowie von der Entwicklung der Fähigkeit zur psychischen Konzentration. Der Geist hat nicht genügend Zeit, um sämtliche Elemente der musikalischen Rhythmen zu registrieren; der Körper hingegen bringt sie zur Ausführung noch bevor das Gehirn deren Bild deutlich wahrgenommen hat. Hierin liegt ein Phänomen, das mit dem der Realisierung durch die Sprache identisch ist. Man wiederholt ein gehörtes Wort, ohne das Zustandekommen dieses Wortes zu analysieren. Erst nachdem man es in Gedanken hat klingen hören, schreibt man die einzelnen Buchstaben dieses Wortes nieder.
Wenn die körperliche Realisierung musikalischer Rhythmen verhältnismäßig leicht geworden ist, entwickelt man die Konzentrationsfähigkeit des Schülers, indem man ihn zwingt, während der Realisierung eines gehörten Rhythmus einen anderen Rhythmus anzuhören. Während der Ausführung eines Automatismus bereitet sich ein anderer Automatismus vor. Während der Körper noch in der Vergangenheit steckt, bereitet der Geist die Zukunft vor. (Lit. 23, S. 11)

Diese Übung, die wir eine Realisationskette nennen, wird so ausgeführt. Vorausschicken muß ich, daß für die einzelnen Notenwerte, Viertel, Halbe, Punktierte Halbe, Ganze Note, Synkope usw. bestimmte Schrittbewegungen festgelegt sind. Damit können musikalische Rhythmen dargestellt, realisiert werden. Die körperliche Darstellung musikalischer Rhythmen nach den in der rhythmischen Gymnastik festgesetzten Formen nennen wir eine Realisation. Sie ist die Anwendung der gelernten Bewegungen und eine der immer wieder in neuer und schwierigerer Form im Unterricht auftretenden Übungen. Bei der Realisationskette spielt der Lehrer einen Takt, den der Schüler im nächsten Takt auszuführen hat; während er ihn ausführt, spielt der Lehrer einen neuen Rhythmus, der aufgefaßt und im nächsten Takt realisiert werden muß. Die Arbeit, die der Schüler leistet, besteht darin, daß er in der gleichen Zeit einen Rhythmus auffassen und einen vorher gehörten aus der Erinnerung ausführen muß.

Eine derartige Realisationskette kann sehr verschieden schwer gestaltet werden. Die Länge des Taktes, das Tempo, die Unterteilung des Taktes, also die Kompliziertheit des Rhythmus, verändern die Schwierigkeit. Aber auch ganz einfache Ketten, wie sie Kinder ohne schädliche Anstrengung ausführen können, lassen sich finden.

Die Untersuchungen über diese Übungen beleuchten die Frage, ob überhaupt mehrere verschiedene Inhalte wirklich gleichzeitig aufgefaßt und verarbeitet werden können. Daß auch Erwachsene auf diesem Gebiete durch Übung erstaunliche Leistungen erreichen können, beweist der Fall des Mr. Yvana, der von Dr. Hirschlaff in Berlin eingehend untersucht und in der Psychiatrisch-Neurologischen Gesellschaft in Berlin vorgestellt wurde. Mr. Yvana ist imstande, mit den beiden Händen zwei inhaltlich verschiedene Sätze gleichzeitig niederzuschreiben, in derselben Zeit etwas zu singen und an ihn gestellte Fragen aufzufassen. Auch dieser Fall (die ausführliche Publikation von Dr. Hirschlaff steht noch aus) ist noch nicht beweisend für den Synchronismus mehrerer differenter psychischer Tätigkeiten. Es kann sich auch dabei noch um eine enorm gesteigerte Schnelligkeit im Wechsel der Aufmerksamkeitsziele handeln. Ebenso steht es mit der Frage, ob bei unseren Übungen wirklich der Umfang des Bewußtseins im Sinne einer gleichzeitigen Arbeit mit verschiedenen psychischen Teilfunktionen erweitert wird. Wichtiger als diese theoretischen Erwägungen ist für uns die praktische Frage. Tatsächlich bedeutet die Steigerung der Beweglichkeit der Aufmerksamkeitsfunktionen einen pädagogischen Wert. Wenn die Kinder daran gewöhnt werden, schnell und präzis ihre Aufmerksamkeit für einen neuen Gegenstand einzustellen, mit ihrer Aufmerksamkeit von einer Tätigkeit zur anderen zu springen, ohne dabei den Zusammenhang, den kontinuierlichen Ablauf der einzelnen Funktion aus dem Auge zu lassen, so kommt das praktisch einer Erweiterung der bewußt beherrschten Funktionen, einer Erweiterung des Bewußtseinsinhaltes gleich. Es sind also diese Übungen Aufmerksamkeits-Konzentrationsübungen in der Richtung einer schnellen Anpassung der Aufmerksamkeit an neue gesteigerte Anforderungen. (Lit. 129, S. 81 ff.)

11.9.2 Kurze Zusammenstellung der Übungsinhalte

»Die Rhythmik« I,

S. 51 Es kommt auch vor, daß während der Ausführung durch den Schüler der Lehrer weiterspielt, der Schüler also während der Realisierung des einen Rhythmus gleichzeitig auf den neuen Rhythmus achten muß, der als nächster zu realisieren ist (Kanonform). Eine weitere Aufgabe besteht darin, die gehörten und die realisierten Rhythmen an die Tafel bzw. in das Heft zu notieren.

S. 63 Der Lehrer spielt Viertel, die Schüler antworten in Synkopen. Darstellung der verschiedenen Notenwerte eines gespielten Rhythmus durch einzelne Gruppen, wobei vorher festgelegt wird, welcher Notenwert durch welche Gruppe realisiert werden soll (eigentlich keine echte Höraufgabe!).

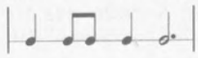
»Die Rhythmik« II,

S. 9 f. Während die Schüler ständig Synkopen klatschen (Ostinato), realisieren sie mit den Beinen einen 3taktigen vom Lehrer gespielten Rhythmus kanonartig (Unabhängigkeit der Gliedmaßen). Ausführen von Ganz- und Halbtönen, durch große und kleine Schritte (Tonleiterübung). Schüler müssen zu gespielten langen Notenwerten auf einen bestimmten Takt gegebene Kontrastmotive einfügen (realisieren), auch in verschiedenen Tempi.

S. 19 f. Der Lehrer spielt Punktierte Ganze, der Schüler geht auf einen vereinbarten Takt einen vorgegebenen Rhythmus oder kontrapunktiert einen mit den Beinen realisierten durch rhythmisches Atmen oder durch Rumpfbewegungen bzw. realisiert einen vorher mit den Händen dargestellten Rhythmus mit den Beinen.

Originalübungen:

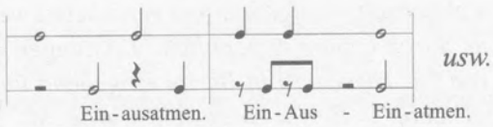
1. *Der Leiter spielt in* 𝅗𝅥. *Während der dritten schreiten die Schüler einen bezeichneten Rythmus.*)* *Zum Beispiel:*



2. *Kontrapunkt mit Atmung auf der zweiten Hälfte jedes Zeitwertes.*)**

Füsse . . . .

Kontrapunkt mit Atmung



usw.

N. B. Statt der einen Atmung kann auch eine Rumpfbewegung ausgeführt werden.)***

)* Der Lehrer spielt punktierte Ganze.
Auf jede dritte Note gehen die Schüler einen gegebenen Rhythmus.

)** Kontrapunkt durch Atmung auf der zweiten Hälfte jedes Notenwertes.

)*** Die Atmung kann auch durch eine Rumpfbewegung ersetzt werden.

»Die Rhythmik« II,

S. 35 f. Rhythmen mit Taktwechsel, mit accelerando und ritardando. Mit pathetischen Akzenten in verschiedener Dynamik

S. 38 Ein 12/8-Rhythmus wird gespielt und realisiert. Der gleiche Rhythmus wird jetzt im 3/2-Takt gespielt und vom Schüler realisiert. Ein Thema wird solange wiederholt, bis es der Schüler metrisch-rhythmisch realisieren kann. Nach »hop« setzt er solange aus und setzt das Thema in Gedanken fort, bis nach einem weiteren »hop« die körperliche Realisierung fortgeführt wird.

11.10 Übungen mit plastischem Kontrapunkt

11.10.1 Allgemeines

Kurze Definition von »Kontrapunkt« für die praktische Realisierung der Übungen:

Die melodisch wie rhythmisch sinnvolle und selbständige Führung zweier oder mehrerer Stimmen nebeneinander (z.B. cantus firmus = Thema, Kontrapunkt = Gegenstimme). Besondere Merkmale des Kontrapunkts: Rhythmische Freizügigkeit, bewußte Unterscheidung vom Thema. – Hier bedeutet es zunächst, daß sich bei einem in der Regel aus längeren Notenwerten bestehenden Thema der Kontrapunkt z.B. in Vierteln, Achteln oder Sechzehnteln bewegt, also eine Aufspaltung bzw. Zerlegung der langen Notenwerte des Themas in kürzere.

> *Diese Übungen sind einfache Umsetzungen von üblichen Übungen der musikalischen Technik in den Bereich des Körperlichen. Der Vorteil dieser Umsetzungen liegt darin, daß sie den Organismus daran gewöhnen, Eindrücke verschiedener Art gleichzeitig zu verspüren. Es ist nicht schwierig, sich Kontrapunkte der verschiedensten Art vorzustellen. Was interessant und zugleich nützlich ist, das ist, sie auch organisch zu fühlen und zu erleben.* (Lit. 23, S. 15)

11.10.2 Kurze Zusammenstellung der Übungsinhalte

»Die Rhythmik« I,

S. 60 f. Kontrapunkt in Vierteln, Achteln und Sechzehnteln durch Gehen, jedoch auch durch Armgesten, Kopf und Atmung vorstellbar

»Die Rhythmik« II,

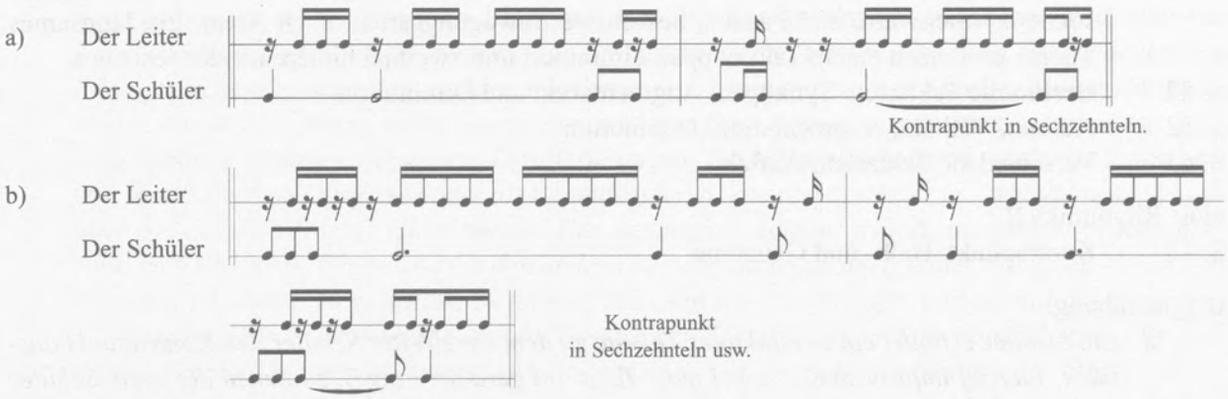
S. 6 ähnliche Aufgaben, Kontrapunkt in Vierteln, Achteln, Sechzehnteln

S. 10 Erfindung von Kontrastmotiven

S. 37 Zu einem gegebenen Kontrapunkt wird ein Thema erfunden. Kontrapunkt mit Armen, Beinen und schließlich mit Armen und Beinen gleichzeitig. Kontrapunktieren eines Themas: jede gespielte Note durch die Hälfte ihres Wertes.

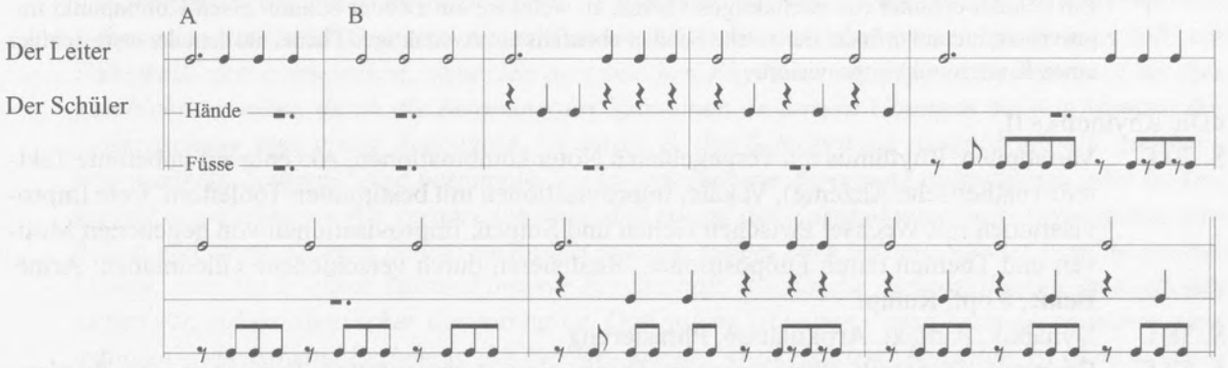
Originalübungen:

9. *Der Leiter spielt einen langen Rythmus, der einem verdeckten Rythmus als Kontrapunkt dient. Der Schüler löst das Thema.*)*



)* Der Lehrer spielt einen zweitaktigen Rhythmus, der als Kontrapunkt zu einem Thema gehört. Der Schüler erfindet dazu ein entsprechendes Thema.

10. *Der Leiter spielt gleichzeitig zwei Takte. Der Schüler kontrapunktiert die erste Stimme mit den Händen in ♩, die zweite mit den Füssen in ♪, hierauf beide Takte mit Händen und Füssen gleichzeitig.*)**



)** Der Lehrer spielt hintereinander zwei Takte (A und B). Der Schüler kontrapunktiert diese beim zweiten Durchgang mit den Armen (Händen) in Vierteln, beim dritten Durchgang mit den Beinen (Füßen) in Achteln, beim vierten Durchgang mit Armen (Händen) und Beinen (Füßen) gleichzeitig.

»Die Rhythmik« II,
S. 38 Zu Rhythmenkette Kontrapunkt in Vierteln, Achteln, Sechzehnteln
S. 53 Zu gegebenen Themen werden Kontrapunkte in Triolen, Sechzehnteln, punktierten Achteln mit Sechzehnteln (Hüpfen) erfunden.

11.11 Improvisationsübungen

11.11.1 Allgemeines

Diesen Übungen liegt, wie allen Improvisationen, ein gegebenes oder in Gedanken vorgestelltes Material zugrunde. Trotz der hier notwendigen Vorgaben wird den Schülern genügend Gelegenheit gegeben, ihre Phantasie und ihren Einfallsreichtum unter Beweis zu stellen. Die besten Ergebnisse der einzelnen Schüler werden dann von der Gruppe wiederholt.

Auf ein Kommando des Lehrers muß der Schüler eine Serie von Takten, zu 2, 3, 4, 5 oder 6 Schlägen improvisieren und unter Verwendung von vorgegebenen Elementen Rhythmen erfinden, mit oder ohne Auftakt, mit pathetischem Akzent (besondere Betonungen), mit Pausen, Synkopen usw., Perioden und Phrasen sowie kombinierte Rhythmen. (Lit. 23, S. 15)

11.11.2 Kurze Zusammenstellung der Übungsinhalte

»Die Rhythmik« I,

S. 30 Solche Vorgaben können sein: Taktzahl, Form bzw. Strukturangaben (Motive, Phrasen), besondere Notenwerte und Pausen, bestimmte Bewegungsarten, auch Atem. Ein langsames Thema wird nach einem Takt doppelt diminuiert und zweimal hintereinander realisiert.

S. 42 Bestimmte Taktarten, Synkopen, Augmentation und Diminution

S. 52 Auftakt, Volltakt, Augmentation, Diminution

S. 63 Verschiedene Taktarten, Auftakt

»Die Rhythmik« II,

S. 10 Kontrapunkt, Halb- und Ganztöne

Originalübung:

2. *Ein Schüler erfindet ein zweitaktiges Thema, zu dem ein zweiter Schüler den Kontrapunkt ausführt; hierauf improvisiert er zwei neue Takte (in gerader Folge), zu denen der erste Schüler den Kontrapunkt ausführt, usw.*)*

Zum Beispiel

)* Ein Schüler erfindet ein zweitaktiges Thema, zu welchem ein zweiter Schüler einen Kontrapunkt improvisiert; hierauf erfindet der zweite Schüler ebenfalls ein zweitaktiges Thema, zu dem der erste Schüler einen Kontrapunkt improvisiert.

»Die Rhythmik« II,

S. 20 f. Variationen, Rhythmus mit vorgegebenen Notenkombinationen, Akzente auf unbetonte Taktteile (pathetische Akzente), Vokale, Improvisationen mit bestimmten Tonleitern, freie Improvisationen mit Wechsel zwischen Gehen und Singen, Improvisationen von gegebenen Motiven und Themen durch Fußpositionen, Realisieren durch verschiedene Gliedmaßen: Arme, Beine, Kopf, Rumpf

S. 38 f. Dynamik, Auftakt, Artikulation, Phrasierung

S. 57 f. Fermaten, Dynamik, Phrasierungen, Diminution, Augmentation, Synkopen, verschiedene Bewegungsformen und Stellungen, Darstellung von Rhythmen mit dreifacher Diminution und Augmentation (Volltakt, Auftakt). Eine vorher auswendig gelernte Melodie wird von einem Schüler nach eigenem Ermessen mit Nuancen und Phrasierungen usw. versehen, interpretiert, wobei nach Möglichkeit viele verschiedene Gliedmaßen eingesetzt werden sollen. Die anderen Schüler imitieren das.

S. 59 Beispiele für zwei Personen

11.12 Übungen nach dem Prinzip Führen und Folgen

11.12.1 Allgemeines

Es handelt sich hier um Imitation bzw. rasches Übertragen von Bewegungen und Ausdruck eines Solisten durch andere Personen bzw. eine Gruppe. Wie einem Dirigenten folgt man einem Schüler, der eine bestimmte Aufgabe vom Lehrer erhalten oder selbst entwickelt hat. Das Notieren des musikalischen Materials im Anschluß an die Übung ist wie auch bei »Hören und Realisieren« wichtig. Diese Übungen werden im französischen Originaltext als »Dirigierübungen« bezeichnet, was sicher zu Mißverständnissen Anlaß gibt (in der deutschen Übersetzung werden sie ferner als »Übungen im Taktieren« bzw. »Übungen im selbständigen Leiten« bezeichnet). Hier stehen persönliche Gestaltung und individuelle Phantasie besonders im Vordergrund. Anklänge an zeitbedingte Ideologien drängen sich auf. War es reiner Zufall, daß diese Übungskategorie besonders im Nachkriegs-Hellerau zur beliebten Standardübung wurde?

Einen Rhythmus, den die Schüler auswendig beherrschen, läßt ein Solist durch die gesamte Klasse ausführen, wobei er durch ausdrucksvolle Gesten agogische oder dynamische Nuancen anzeigt. (Lit. 23, S. 16)

So gelangen wir an der Hand des Rhythmus, von dem Musikpädagogischen ausgehend, über die Körperbildung ins Gebiet der allgemeinen Erziehung. Denn Metrum, Ordnung, Takt bedeuten ins Pädagogische übersetzt das Soziale, Rhythmus und Freiheit das Individuelle. Einige Beispiele mögen dartun, wie diese beiden Grundsätze und ihre Verknüpfung in unserem Unterricht zur Geltung kommen. Nehmen wir unsere Dirigierübungen. Sie können ausgeführt werden in Form von rein musikalischem Dirigieren oder als Raumdirigieren, und dieses wieder in Verbindung mit Musik oder frei aus dem Körperlichen heraus. Der anführende Schüler ist frei, insofern er seinem persönlichen Rhythmus folgen und ihn den andern mitteilen kann, je nach seiner Fähigkeit, die in ihm lebenden Rhythmen zu gestalten, zu formen, zum Ausdruck zu bringen und sie auf die andern zu übertragen. Aber er ist gebunden an die Gesetze der Formgebung, die die musikalische oder plastische Empfindung ihm auferlegt, und ist gebunden vor allem an die Gesetze der Masse, der er sie vermitteln soll. Nur durch ein gegenseitiges Eingehen von Führer und Masse aufeinander ist eine rhythmische Formung dessen möglich, was in der Masse schlummert, was von ihr dunkel empfunden wird, was aber der Führer klar zu gestalten verstehen muß. Ein anderes Beispiel sei hier angeführt, das mir sehr bezeichnend zu sein scheint für den Geist, aus dem unser rhythmischer Unterricht entspringt. Ganz unmittelbar aus der gemeinsamen Arbeit entstand eines Tages in Hellerau die Übung – wenn diese Bezeichnung hier am Platze ist –, daß aus den Einzelrhythmen der Schüler, die sie frei zu erfinden hatten, in allmählichem Anwachsen ein Kollektivrhythmus der Gruppe herauswuchs. Das eben ist es, was vor allem bei den Kindern erreicht werden soll: die Fähigkeit, sich einzuordnen, ohne den persönlichen Rhythmus verleugnen zu müssen. Und dies geschieht vor allem durch die Betonung des Spontanen. In unsern Übungen hat das Moment der Überraschung eine große Bedeutung. So wird z.B. den Schülern die Aufgabe gestellt, zu einem unerwarteten Zeitpunkt eine bestimmte, vorher angegebene Bewegung auszuführen, oder im Gegenteil zu unterlassen. Wir verabreden etwa, daß sie auf den Zuruf »hopp« im Vorwärtsgehen einhalten und einen einzigen Schritt rückwärts machen sollen. Dies hält die Schüler beständig unter Dampf, setzt sie in einen Zustand innerer Bereitschaft, die für die Aktionsfähigkeit im täglichen Leben von außerordentlicher Bedeutung ist. Daß solche Übungen – man kann deren immer neue erfinden – ebenso eine Erziehung des Nerven- wie des Muskelsystems bedeuten, ist ohne weiteres klar. (Lit. 94, S. 33)

Als eine Probe auf die Beherrschung des Gelernten ist es anzusehen, wenn die Schüler mit dem erfaßten Material in freier Produktion schalten können. Gleichzeitig regt dieses freie Produzieren die Phantasietätigkeit an. Soweit sie in rhythmisch musikalischer Tätigkeit zum Ausdruck kommt, lassen die meisten Übungen weiten Spielraum dafür. Ich erwähne drei häufig angewandte und von den Kindern mit großer Begeisterung aufgenommene Übungen, die besonders die Anregung der Phantasietätigkeit berücksichtigen.

Bei der ersten Übung steht ein Kind in der Mitte des Kreises der anderen Kinder und dirigiert seine Mitschüler und den Lehrer am Klavier. Es schlägt die Taktarten, die es gelernt hat, in beliebigem Tempo und in beliebigem Wechsel und Lehrer und Schüler müssen dem Dirigenten folgen. Dieses freie Dirigieren, das schon in das Gebiet der Ausdrucksbewegungen führt, hat für das musikalische Empfinden Bedeutung, es hat aber auch durch die Verantwortung allgemein pädagogischen Wert. Jeder Fehler, den der Dirigent macht, kommt sofort zum Ausdruck und wird ihm vielfach vor Augen geführt.

Bei einer zweiten selbständigen Übung werden die Kinder angehalten, rhythmische Themen frei zu erfinden und so zu realisieren, daß die anderen sie verstehen und mitmachen können. Diese Übungen führen auch zu einer formalen Bildung, da die Kinder sehen, daß ein von ihnen ausgedachter Rhythmus nicht gut klingt oder langweilig ist. Das klare Herausarbeiten eines selbstgefundenen Themas bedeutet eine Willens- und Konzentrationsübung, eine Stärkung des Verant-

wortlichkeitsgefühles und eine Anregung der Phantasie. Schließlich soll noch eine Übung Erwähnung finden, die noch stärker Ausdrucksübung ist. Ein Kind dirigiert eine von allen Schülern gekannte und mitgesungene Melodie mit dem ganzen Körper. Es kann, wie bei einer reproduktiven Kunstleistung, dabei seiner individuellen Auffassung Ausdruck geben, gewinnt das Gefühl, daß es eine ganze Menge nach seinem Willen leitet und lernt die Freude am selbsttätigen Schaffen kennen. (Lit. 129, S. 86)

11.12.2 Beispiele aus den Handbüchern

»Die Rhythmik« I,

S. 30 Tempo (accelerando – ritardando) und Dynamik (crescendo – decrescendo)

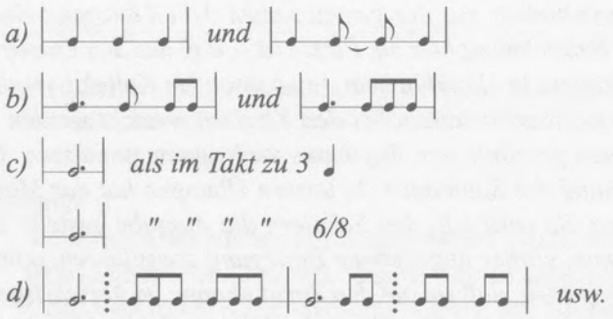
S. 42 Taktwechsel, Pausen, Dynamik

»Die Rhythmik« II,

S. 10 f. Tempo, Dynamik. Dasselbe rhythmische Material wird durch die Änderung der Taktart in seiner Betonung verändert: z.B. 3/4 (6/8)

Originalübungen:

3. Taktwechsel aus denselben Rhythmen aber mit Betonungswechsel.



»Die Rhythmik« II,

S. 22 Tempo, Dynamik, metrische Gesten verschiedener Länge, Ausführung eines gesungenen Themas, abwechselnd durch zwei Gruppen. Gleichzeitig zwei verschiedene Taktarten dirigieren (zwischen zwei Gruppen)

S. 39 Setzen von Akzenten durch verschiedene Gliedmaßen und Bewegungsformen, Arme, Beine, Rumpf, Kopf, Atmen, Kniebeuge.

S. 57 ff. Gegebene Themen werden durch drei Gruppen abwechselnd interpretiert. Schüler dirigiert vor zwei Reihen mit beiden Armen einen 4er-Takt und markiert für jede Reihe die pathetischen Akzente auf anderen Taktteilen, dirigiert gleichzeitig für jede Reihe andere Taktarten (8er – 6er, 4er – 5er, 3er – 7er). Eine vorher auswendig gelernte Melodie (Thema) wird von einem Schüler nach eigener Auffassung mit Phrasierungen und Nuancierungen versehen, in denen verschiedenartige Bewegungsformen und Körperhaltungen vorkommen, die der Art des Themas entsprechen. Die anderen Schüler imitieren diese.

11.13 Übungen mit verschiedenen Hüpfarten, kombiniert auch mit Sprüngen

11.13.1 Allgemeines

Eigentlich handelt es sich um keine echte Übungskategorie. Jedoch kommt diesen Übungen durch die spezielle Bewegungsart »Hüpfen«[22] bzw. »Springen«[23] (siehe auch unter 9.3.1 und 9.9), was ihre präzise Ausführung anbelangt, besondere Aufmerksamkeit zu.

11.13.2 Kurze Zusammenstellung der Übungsinhalte

»Die Rhythmik« I,
S. 35 f. Erscheinen ein längerer und ein kürzerer oder ein kürzerer und ein längerer Notenwert mehrere Male hintereinander, so ist dieser Rhythmus durch Hüpfen zu realisieren, z.B. auch bei Achtelgruppen, deren erste akzentuiert ist. Sechs verschiedene Hüpfarten (Lit. 10, S. 47 f.).

Originalübungen:

1. Art

2. Art

3. Art

4. Art

5. Art

6. Art

[22] Hüpfen: Beim Hüpfen landet man nach dem Absprung wieder auf dem Sprungbein, bevor man mit dem anderen Bein abspringt.

[23] Springen: Das Springen beginnt mit dem Absprung auf einem oder beiden Beinen und endet mit der Landung auf dem Sprung- oder Schwungbein bzw. auf beiden Beinen. Es wird eine größere Distanz ohne Bodenberührung überwunden. Die Sprünge können in die Höhe, vorwärts, rückwärts, seitwärts, mit oder ohne Armbewegungen ausgeführt werden.

Der Rhythmus ♪ ♩ ♪ ♩ *kann auch gehüpft werden*

3.

× *Der bei der* ♪ *Note befindliche Punkt bezeichnet staccato.*

4.

Fine

»Die Rhythmik« II,
S. 11 (siehe auch Freiübungen)
S. 19
S. 23 f. (siehe auch freie Übungen)
S. 32 Hüpfen kombiniert mit bewußtem Atem
S. 42 (siehe auch freie Übungen)
S. 53 (siehe Hören und Realisieren)
S. 61 f., 64

11.14 Übungen mit Sprüngen (staccato, kurze Synkopen)

11.14.1 Allgemeines (siehe auch unter 9.9)

Ein Staccatopunkt unter einer Note bedeutet in der Regel Sprung.

11.14.2 Kurze Zusammenstellung der Übungsinhalte

»Die Rhythmik« I,
S. 48

Originalübung:

Sprung und Staccato

Das Zeichen für Staccato (ein Punkt bei der Note) bedeutet einen Sprung ♩

Uebungen mit Sprüngen

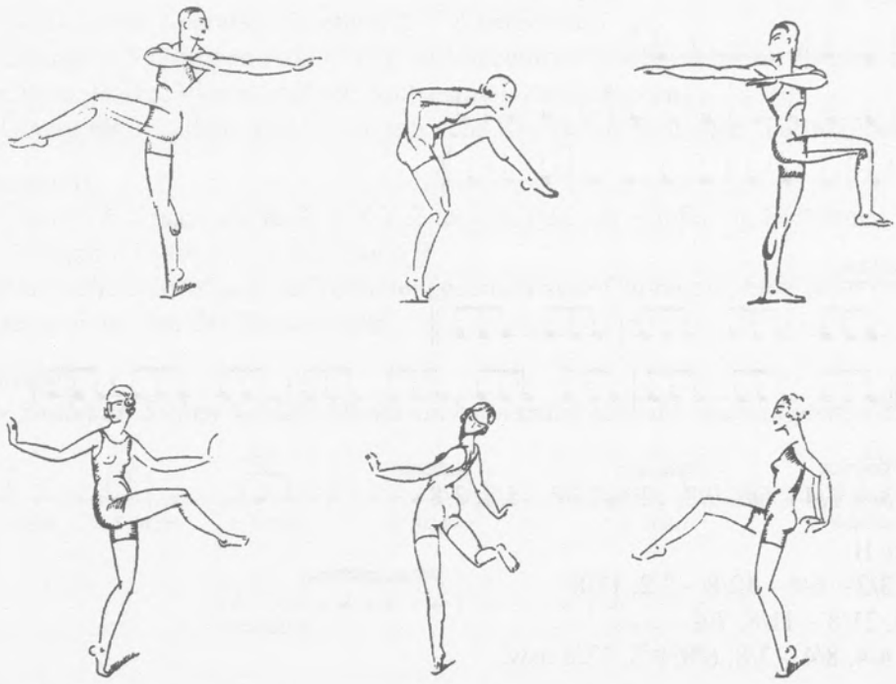
1. Sprung Sprung Sprung usw.

2. Sprung Sprung Sprung Sprung

3. Sprung usw.

Die Sprünge können in die Höhe, vorwärts, rückwärts, seitwärts, mit oder ohne Armbewegung ausgeführt werden.
In jeder folgenden Lehrstunde wird der Leiter gewisse Uebungen so abwechseln, dass Sprünge in die körperliche Interpretation eingeflochten werden.

Verschiedene Sprungarten.



»Die Rhythmik« I,
S. 49 Sechs verschiedene Sprungpositionen
S. 60 Synkopen

»Die Rhythmik« II,
S. 16
S. 18 f. Sprung mit einem oder beiden Beinen (Unabhängigkeit der Gliedmaßen), Sprung seitwärts (schnelles Reaktionsvermögen)

11.15 Übungen mit Taktwechsel (metrisch, rhythmisch)

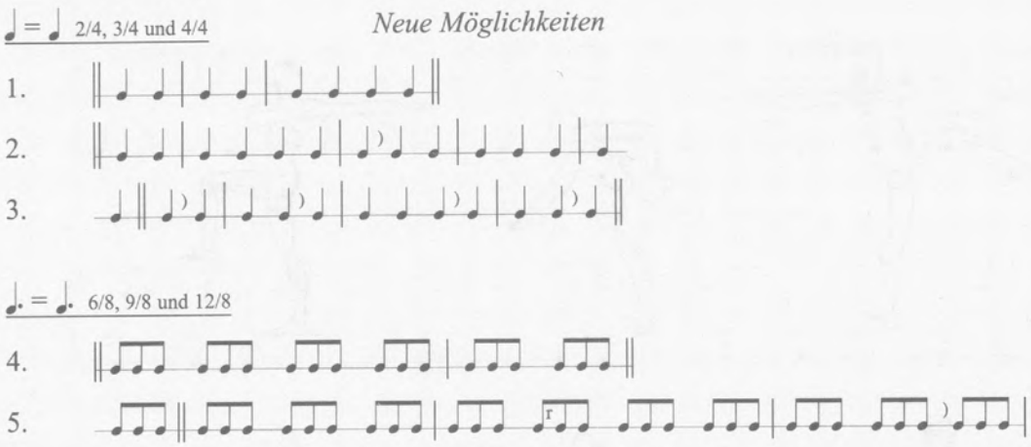
11.15.1 Allgemeines

Diese Übungen stellen weniger ein schlagtechnisches als ein rhythmisches Problem dar. Die Zählzeit und die Schlagart sind oft verschieden. Verbindungen zu Diminutions- und Augmentationsübungen, zu Übungen mit schnellem Reaktionsvermögen.

11.15.2 Kurze Zusammenstellung der Übungsinhalte

»Die Rhythmik« I,
S. 37 f. 2/4 + 3/4, 6/8 + 9/8, 3/4 + 6/8, 6/8 + 2/4
S. 46 f. 2/4, 3/4, 4/4 – 6/8, 9/8, 12/8 – 3/4, 12/16 -

Originalübungen:



»Die Rhythmik« I,
S. 60 2/4, 3/4, 5/4 – 6/8, 9/8, 12/8, 15/8 – 5/8, 3/8 -

»Die Rhythmik« II,
S. 5 f. 6/4, 3/2 – 6/4 – 12/8 – 3/2, 12/8
S. 15 11/8, 21/8 – 11/8, 7/4 -
S. 29 2/4, 4/4, 8/4 – 3/8, 6/8, 9/8, 12/8 usw.

11.16 Freie Übungen oder Freiübungen

11.16.1 Allgemeines

Eine Übungskategorie, die nicht klar definiert ist. Laut Sportlexikon sind »Freiübungen«: *Übungen ohne Gerät, einzeln oder gemeinsam, z.B. für Körperteile: Arme, Beine, Rumpf oder Bewegungsarten: Stehen, Gehen, Hüpfen, Springen, Laufen, Drehen.*

> *Ziel ist die Körper- und Bewegungsformung in freier ungezwungener Art.*
> *Historisch: Ordnungsübungen: Unterordnung des Körpers unter den Geist.*

Im Grunde genommen handelt es sich hier um Raum-Choreographien.
Robert Tschudi beschreibt sie in einem Artikel über die Methode folgendermaßen:

> *Der Mensch soll dahin gebracht werden, alle unnötigen Bewegungen ausschalten zu können. Ein wirksames Mittel zur Erreichung dieses Zweckes besteht nun darin, »den Muskeln, die das Bestreben haben, unnötigerweise an Bewegungen teilzunehmen, andere Pflichten anzuweisen«. Dies führt uns zu einer ganz besonderen Art von Freiübungen, die vom musikalischen Standpunkt aus betrachtet sehr großen Wert haben. Es sind die Übungen zur Ausbildung der Unabhängigkeit der Glieder, turnerische Übungen, bei welchen den verschiedenen Gliedmaßen gleichzeitig verschiedene Bewegungen zu kommen,; z.B. der linke Arm: Armkreisen rückwärts aufwärts in 2 Zeiten, der rechte Arm vorwärts hoch Heben und Senken. Da dieselben darauf hinzielen, die Muskeln voneinander unabhängig zu machen und das Muskelempfinden zu vervollkommnen, haben sie natürlich auch turnerischen Wert.* (Lit. 212, S. 6)

Daß Tschudi die Übungen für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen als »Freiübungen« bezeichnet und an einer anderen Stelle dieses Werkes auch die Atemübungen in diese Kategorie einordnet, ist ein Beweis für die Unklarheit, die über diesen Begriff herrscht.

11.16.2 Kurze Zusammenstellung der Übungsinhalte

»Die Rhythmik« I,

S. 41 Synkopen in 3 parallelen Reihen X Y Z dargestellt

S. 53 Übung in 5 Gruppen A B C D E in konzentrischen Kreisen mit folgenden Notenwerten: Ganze, Halbe, Viertel, Achtel, Sechzehntel, Achteltriolen

S. 64 Übung für 2 Reihen oder 2 konzentrische Kreise mit Synkopen (Partnerübung)

»Die Rhythmik« II,

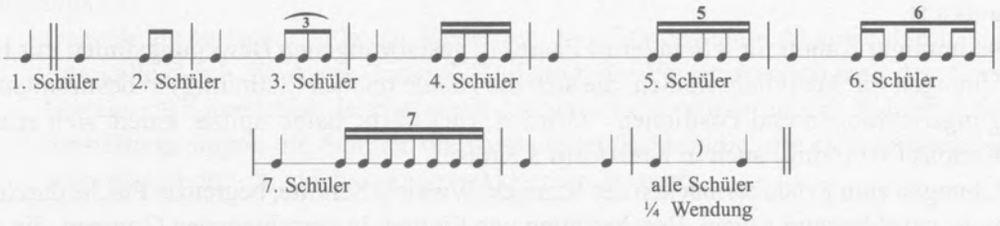
S. 11 Übung für 3 parallele Reihen X Y Z im 6/8-Takt mit Hüpfen im Halbkreis

S. 22 Übung mit Dynamik *pp* crescendo *ff*

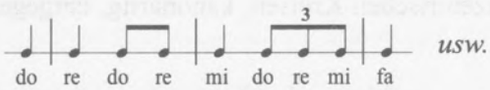
S. 22 f. Plastische Darstellung der Tonleiter (geometrische Choreographie); jeder der sieben Schüler stellt einen Ton der Tonleiter dar

Originalübungen:

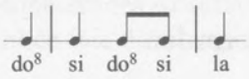
*2. **Die Tonleiter**. Sieben Schüler führen nach einander Teile des nachfolgenden Themas aus:)**



*Der 7. Schüler, der nun zum 1. geworden, beginnt die Uebung wieder. Die anderen sitzen am Boden und singen:)***



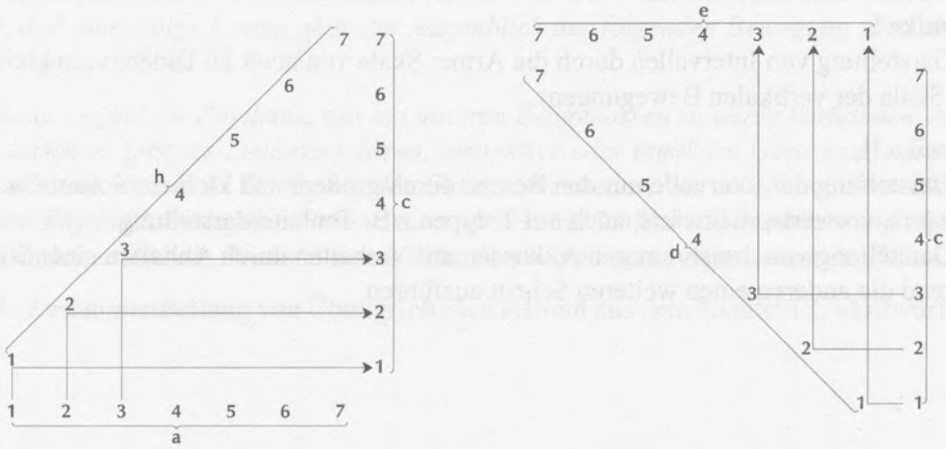
Bei der ersten Wiederholung:

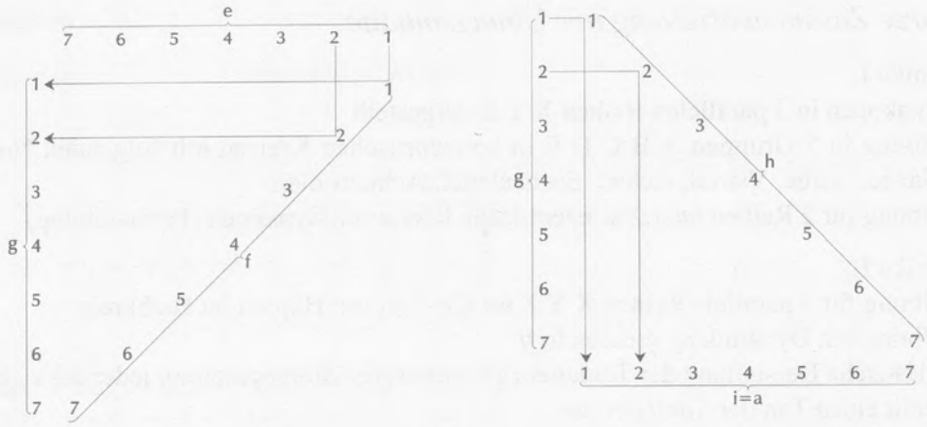


)* Die Tonleiter: Sieben Schüler führen nacheinander Teile des folgenden Themas aus, die anderen sitzen und singen. Der Einsatz des siebenten Schülers beginnt auf dem ersten Sechzehntel der Septole!

)** Der siebente Schüler, der nun zum ersten geworden ist, beginnt die Übung von Neuem. (Tonleiter abwärts)

Während der 1., 3., 5., 7. Ausführung des vorgeschriebenen Rhythmus heben die Schüler, während der 2., 4., 6., 8. Ausführung senken sie die Arme, sodass die 7 Schüler nach jedem ausgeführte Rhythmus abwechselnd bald in schräger, bald in gerader Richtung, mit gehobenen oder gesenkten Armen aufgestellt sind. Nach achtmaliger Ausführung (a-i) wird der Ausgangspunkt wieder erreicht.





»Die Rhythmik« II,

S. 24 4stimmiger Kanon für 8 Schüler (4 Paare) in geschwungenen Bewegungslinien mit Hüpfen

S. 40 ff. Übungen für 3 parallele Reihen, die sich die Hände reichen (3stimmig) in bestimmten Bewegungsrichtungen und Positionen. Vorwärts, rückwärts, halbe Spitze, knien, sich erheben. 2 Kanons (3stimmig) auch in Kreisform 3 Kreise.

S. 61 ff. Übungen zum Erfahrbarmachen des Raumes: Wieviele Schritte, begrenzte Fläche durch Rhythmus, geschlossene Augen, Beschreibung von Figuren in verschiedenen Gruppen, die sich gegenseitig nicht stören. Darstellung eines Tanzes (Kanon) in 3 Gruppen mit Hüpfen und Laufen, drei sich durchkreuzende Linien. Variante mit geschwungenen Linien, auch spiralförmig. Spiel in vier konzentrischen Kreisen, kanonartig, entgegengesetzte Richtungen und Bewegungsformen

11.17 Übungen mit Intervallen und Akkorden

11.17.1 Allgemeines

Diese Übungen gehören nicht zu den Standardübungen des Dalcrozeschen Übungskanons.

In vielen Beschreibungen der Methode finden sie keine Erwähnung. Sparsam angewendet können sie jedoch sehr wirkungsvoll sein, z.B. bei der Darstellung von Tonleitern, Chromatik, Motiven und Themen, einer Zwölftonreihe mit den Möglichkeiten: Krebs der Reihe, Umkehrung der Reihe, Krebs der Umkehrung.

11.17.2 Kurze Zusammenstellung der Übungsinhalte

»Die Rhythmik« I,

S. 9 Darstellung von Intervallen durch die Arme: Skala von etwa 11 Tönen, vom kleinen h bis e" (Skala der vertikalen Bewegungen).

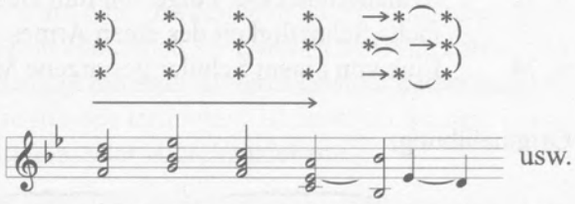
»Die Rhythmik« II,

S. 9 Darstellung der Intervalle mit den Beinen durch größere und kleinere Schritte: aufwärts, abwärts, vorwärts, rückwärts; auch auf Treppen z.B. Tonleiterdarstellung

S. 55 Darstellung von dreistimmigen Akkorden mit Vorhalten durch Anhalten einer Stimme, während die anderen einen weiteren Schritt ausführen

Originalübung:

Die Schüler gehen zu Dreien, reichen sich die Hand und singen eine Akkordenfolge. Auf den Anruf hop! (oder auf einem im voraus vereinbarten Rhythmus) singt eine Stimme einen Vorhalt und stellt ihn plastisch durch ein Anhalten dar, die beiden Nebenspielenden dagegen führen einen weiteren Schritt aus. Während der Auflösung halten die beiden Nebenspielenden an und der Singende führt einen Schritt nach vorwärts aus, um auf gleiche Höhe mit den beiden anderen zu kommen:)*



)* Drei Schüler reichen sich die Hände und gehen singend eine Akkordfolge. Nach dem Signal ›hop‹ oder einem vorher vereinbarten Rhythmus singt eine Stimme (hier die mittlere) einen Vorhalt und stellt ihn plastisch durch Anhalten dar, die beiden Partner dagegen führen einen weiteren Schritt aus und halten ebenfalls an, während die, den Vorhalt singende Stimme, durch einen Schritt nach vorn seine Auflösung darstellt. Zum Schluß stehen die drei Schüler wieder nebeneinander.

»Die Rhythmik« II,
S. 56 Darstellung einfacher Akkorde, Kadenzen. Jede Stimme eines Akkords durch eine Reihe, die Intervalle durch die Arme (siehe S. 9). Durch die Verschiedenartigkeit der Arm- und Beinbewegungen entstehen dann abwechslungsreiche Gruppierungen. Während der Intervalldarstellung singen die Schüler die darzustellende Melodie, die sich zeitweise im unisono, zeitweise in drei- bis vierstimmigen Akkorden bewegt.

11.18 Übungen mit Anwendung der 20 Gesten (siehe auch 9.5.2)

11.18.1 Allgemeines

Die 20 Gesten stellen ein neues bzw. ergänzendes Ausdrucks- und Bewegungsvokabular mit vielseitiger Verwendung dar. Sie können z.B. ähnlich wie die Armgesten für die Darstellung eines Rhythmus verwendet werden.

Plastischer und musikalischer Wert der Geste (für jeden Notenwert eine Geste).

Jedesmal, wenn unser bewußter Wille einen Ausgangspunkt für eine auszuführende Bewegung gewählt hat, haben wir den Beginn der Phrase. – Wir haben schon gesagt, daß die Charakteristik einer Phrase in einer Ansammlung von Elementen besteht, die einander bedingen und die in Ruhe münden. Diese Elemente können sich aber verknüpfen in mehr oder weniger beständiger Weise. Wie die literarische Phrase aus verschiedenen Präpositionen gebildet werden kann, getrennt durch Komma oder irgendeine Interpunktion, so kann auch die plastische Phrase aus voneinander unabhängigen Präpositionen geformt werden, getrennt durch Haltepunkte. Diese Haltepunkte werden nicht als Ende der Phrase betrachtet, weil der Körper in der Schwebe bleibt, unter Druck; man merkt, daß eine Folge kommt aber der Augenblick der folgenden Bewegung wird nicht zwangsläufig angezeigt. (Lit. 12, S. 35)

Um dieses Gefühl für Rhythmik, das bei unseren Zeitgenossen so wenig vorhanden ist, zu entwikkeln, dachte er [Jaques-Dalcroze] daran, instinktive oder familiäre Gesten zu nutzen und, in erster Linie, die natürliche Bewegung des Gehens einzusetzen, um so die bei allen Menschen vorhandene Rhythmik dahingehend einzusetzen, dass seine Schüler sich instinktiv und zugleich geistig die Grundsätze und die Praxis des musikalischen Rhythmus zu eigen machten. (Lit. 151)

Die folgende Zusammenstellung von Übungsinhalten stammt aus dem Kapitel IX, »Entwürfe und Anregungen«.

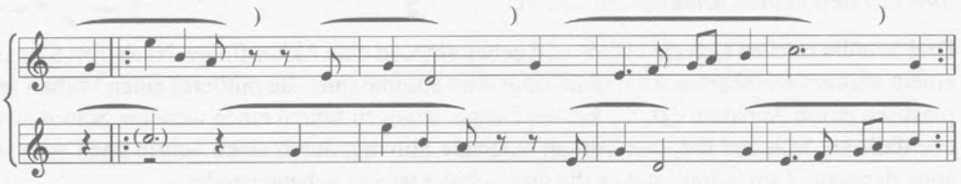
»Die Rhythmik« II,

S. 69 Rhythmische Gestenfolge eines Schülers wird kanonartig von einer Gruppe wiederholt und vom Lehrer adäquat am Klavier begleitet.

S. 72 Realisierung einer Folge von fünf Gesten (aus den 20 Gesten) mit beiden Armen. Dann Fünffache Schnelligkeit des einen Armes, während der andere das alte Tempo beibehält.

S. 74 Eine von einem Schüler gesungene Melodie wird in Kanonform durch Gesten realisiert.

Originalübung:



Partnerübung: Zwei Schüler reichen sich die Hände und laufen Achtel. Der Lehrer ruft ihnen zwei Nummern von Gesten zu: die Schüler halten an, wenden sich zueinander und führen ihre Geste in ergänzender Haltung jeweils mit einem Arm aus (komplementär). Dasselbe mit drei Schülern und drei Gesten.

»Die Rhythmik« II,

S. 75 Bestimmte akzentuierte Noten durch Gesten realisieren.

12. Der methodisch-didaktische Aufbau der Kapitel (Lektionen)

In Anbetracht der Fülle des Stoffes und der musikalischen Inhalte, die jedes einzelne Kapitel bietet, ist leicht zu ersehen, daß es sich bei dem Einzelkapitel kaum um eine gewöhnliche Unterrichtsstunde handeln kann. Jaques-Dalcroze schreibt schon im Vorwort zum Handbuch »Rhythmische Gymnastik« von 1906, daß der dargebotene Stoff der Lektionen nicht unbedingt mit einer Unterrichtsstunde identisch sei. Ganz gleich auf welche Zeit man eine solche »Unterrichtsstunde« terminiert, ist davor zu warnen, in der Praxis unbedingt den gesamten Stoff eines Kapitels hintereinander »durchzuziehen«.

Man kann die Kapitel entweder als Unterrichtseinheiten verstehen, oder aber man wählt geeignete Lieder und Musikstücke aus und sucht aus den einzelnen Kapiteln entsprechende Übungen, die zur Erarbeitung des musikalischen Materials und seiner Gestaltung infrage kommen. In diesem Zusammenhang ist eine Bemerkung wichtig, die Jaques-Dalcroze an den Anfang des Bandes II »Die Rhythmik« stellt:

> *Der Verfasser suchte in diesem Buch die verschiedenen Übungsweisen seiner Methode in einer Anzahl Kapitel zusammenzufassen, in denen jeweils eine Taktgattung behandelt wird. Selbstverständlich wird der Lehrer bei der Durchnahme der Taktarten dieses Bandes, die Taktarten von Band 1 ebenso berücksichtigen. Er wird die Übungen jedes neuen Kapitels mit denen der vorhergehenden Kapitel abwechseln lassen. Jede Übung, z.B. des Kapitels 1 (Zweiertakt), muß so abgewandelt werden, daß sie auch auf andere Taktarten übertragen werden kann. Da dieses Buch nicht für Laien bestimmt ist, sondern für Musiker, die mit der Methode bereits vertraut sind, hat es der Autor nicht für nötig erachtet, die Beispiele zu vermehren. Es ist Sache des Lehrers der Methode, neue Beispiele zu erfinden und entsprechend abzuwandeln.*

Die Fülle des zu behandelnden Materials wird sogleich in den ersten Kapiteln ausgebreitet und kontinuierlich vom Einfachen zum Schwierigen fortgeführt. So werden wir schon am Anfang mit den meisten für Jaques-Dalcroze typischen Übungskategorien vertraut gemacht. Im Grunde sind es neun Übungskategorien, die als Standardprogramm zu jedem Kapitel gehören. Es sind dies: Metrische Übungen, Gehübungen verbunden mit Metrum, Phrasierungsübungen, Atemübungen, Übungen für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen, Übungen für die Entwicklung eines schnellen Reaktionsvermögens, Hören und Realisieren, Improvisationsübungen mit gegebenem Material, Führen und Folgen. Es folgen die Freien Übungen bzw. Freiübungen (Raumchoreographien), Übungen mit Taktwechsel, Augmentations- und Diminutionsübungen u.a.m. (siehe Übungskategorien), die nicht in jedem Kapitel enthalten sind. Neben diesem mehr oder weniger feststehenden Ordinarium ist jedes Kapitel einer bestimmten Taktart zugeordnet, werden neue Notenwerte eingeführt; so z.B. die langen Notenwerte von 5-9 Schlägen Dauer.

Insgesamt ergibt sich ein Bild von großer Lebendigkeit und Vielfalt; Geist, Körper, Sinne, Gehör werden gleichermaßen in den Dienst der musikalischen Sache gestellt und auf diese Weise eine Musikalisierung des gesamten Organismus bewirkt. Nicht umsonst bewunderten Zeitgenossen die hohe Musikalität der Dalcroze-Studenten bei ihren zahlreichen Vorführungen in Europa und die Leichtigkeit, mit der komplizierte musikalische Zusammenhänge dargestellt wurden.

Es ist daher für den »Nichteingeweihten« erstaunlich und einigermaßen unverständlich, daß dieses System des »Erlernens von Musik« und seine hohe pädagogische Bedeutung abgesehen von einigen Ausnahmen von den Schulen nicht aufgegriffen bzw. erkannt wurde; hier liegt meines Erachtens der Ansatz für die Zukunft der Methode Jaques-Dalcroze. Nicht eine Utopie gilt es zu würdigen, die ihre große Zeit schon hinter sich hat, sondern eine musikpädagogische Realität gilt es, zur Kenntnis zu nehmen, die, wo auch immer sie in Schulen eingeführt wurde, große Erfolge nicht allein für den Musikunterricht brachte.

Übersicht über die einzelnen Kapitel, die verwendeten Übungskategorien und die wichtigsten musikalischen Inhalte:

KAPITEL I 2er Takt	KAPITEL II 3er Takt	KAPITEL III 4er Takt	KAPITEL IV 5er Takt
1. Gehen	1. Gehen	1. Gehen	1. Metrum
2. Metrum	2. Metrum	2. Metrum	2. Gehen und Metrum
3. Gehen und Metrum	3. Gehen und Metrum	3. Gehen und Metrum	3. Phrasieren Arme, Beine, zusammen
4. Phrasieren Arme, Beine, zusammen	4. Phrasieren Arme, Beine, zusammen	4. Phrasieren Arme, Beine, zusammen	4. 5-Schlag-Note
5. Halbe, übergeb. Viertel	5. Phrase Periode Motiv	5. Ganze	5. 5/4, 15/8, 10/8, Quintolen
6. Achtelnote	6. Punkt. Halbe	6. 4 Sechzehntel Achteltriolen	6. Synkopen
7. Synkopen	7. 6/8, 9/8	7. Taktwechsel	7. Taktwechsel
8. Augmentation, Diminution	8. Achteltriole	8. Hüpfen und Springen	8. Plastischer Kontrapunkt
9. Atmung	9. Synkopen	9. Springen (stacc.), Sprungarten	9. Atmung
10. Unabh. der Gliedmaßen	10. Hüpfarten	10. Atmung	10. Unabh. der Gliedmaßen
11. Reaktionsvermögen	11. Augmentation, Diminution	11. Unabh. der Gliedmaßen	11. Reaktionsvermögen
12. Hören und Realisieren	12. Taktwechsel	12. Reaktionsvermögen	12. Hören und Realisieren
13. Improvisation	13. Atmung	13. Hören und Realisieren	13. Improvisation
14. Führen und Folgen	14. Unabh. der Gliedmaßen	14. Improvisation	14. Führen und Folgen
15. Reaktionsvermögen	15. Führen und Folgen	15. Freie Übung	
	16. Hören und Realisieren	16. Freie Übung	
	17. Freie Übung		
	18. Improvisation		
	19. Führen und Folgen		

KAPITEL V 6er Takt	KAPITEL VI 7er Takt	KAPITEL VII 8er Takt	KAPITEL VIII 9er Takt
1. Metrum	1. Metrum	1. Metrum	1. Metrum
2. Gehen und Metrum	2. Gehen und Metrum	2. Gehen und Metrum	2. Gehen und Metrum
3. Phrasieren	3. Phrasieren	3. Phrasieren	3. Phrasieren
4. 6-Schlag-Note	4. 7-Schlag-Note	4. 8-Schlag-Note	4. 9-Schlag-Note
5. 6/4, 3/2, 12/8, 18/8	5. Septolen	5. 24/8	5. 27/8
6. Synkopen	6. Taktwechsel	6. Taktwechsel	6. Diminution, Augmentation
7. Taktwechsel	7. 21/8, (7/), 3/	7. Augmentation, Diminution	7. Atmung
8. Plastischer Kontrapunkt	8. Sprünge	8. Atmung	8. Unabh. der Gliedmaßen
9. Atmung	9. Diminution, Augmentation	9. Unabh. der Gliedmaßen	9. Reaktionsvermögen
10. Unabh. der Gliedmaßen	10. Atmung	10. Reaktionsvermögen	10. Vorschläge, Vorhalte
11. Reaktionsvermögen	11. Unabh. der Gliedmaßen	11. Hören und Realisieren	11. Intervalle, Akkorde
12. Hören und Realisieren	12. Reaktionsvermögen	12. Improvisation	12. Hören und Realisieren
13. Improvisation	13. Hören und Realisieren	13. Führen und Folgen	13. Improvisation
14. Führen und Folgen	14. Improvisation	14. Freiübungen	14. Führen und Folgen
15. Freiübungen	15. Führen und Folgen		15. 20 Gesten
	16. Freie Übung		16. Freie Übung

13. Kapitel IX, »Entwürfe und Anregungen«

Kurze Zusammenfassung der Übungsinhalte:

13.1 Realisationsketten (in der Regel Rhythmus: Beine, Metrum: Arme)

Folge von Rhythmen mit verschiedenen Notenwerten, in verschiedenen Taktarten, auch mit Taktwechsel. Verschiedene Aufteilung z.B. 3/4 und 6/8 im Wechsel, als rhythmischer Kanon (auch mit Stimme) mit Dynamik, Augmentation und Diminution, Takten mit ungleichen Schlägen, Kontrapunkt, Polyrhythmik, Anwendung der 20 Gesten, Richtungswechsel in der Bewegung (Klavier rechte Hand: Schüler vorwärts, Klavier linke Hand: Schüler rückwärts).

13.2 Kontrapunktische Übungen

Thema (z.B. rhythmische Tonleiter) singen und dann kontrapunktieren durch Gehen. Notenwerte eines Kontrapunkts durch verschiedene Gliedmaßen (Arm, Bein, Kopf, Rumpf) realisieren. Kontrapunktieren in Quintolen, Sextolen, Septolen usw. Zwei Schüler reichen sich die Hand, der eine realisiert das Thema, der andere kontrapunktiert es. Die Richtung bestimmt der das Thema realisierende Schüler. Dreistimmigkeit durch Armgesten, Stimme und Beine realisieren.

13.3 Augmentation und Diminution (doppelt bis fünffach)

Realisiert durch Arme und Beine, durch die 20 Gesten, Atmung, in drei Reihen, in Takten mit ungleichen Schlägen, Augmentation und Diminution des Auftaktes.

13.4 Verschiedene Übungen

Tonleiterübungen

Phrasierungsübungen: Phrasieren mit zwei unabhängigen Armen, mit Beinen und Armen zugleich, mit Beinen und Stimme, mit Armen und Stimme, dreifache Phrasierung gleichzeitig mit Stimme und beiden Armen (Auswahl aus den 20 Gesten).

Übungen mit Takten, die verschiedene rhythmische Muster und ungleiche Schläge enthalten.

13.5 Übungen zur Entwicklung eines schnellen Reaktionsvermögens (Inhibition)

Verschiedene Taktarten mit den Armen gleichzeitig realisieren (Polymetrik) und auf ein Signal springen. Partnerübung mit Achtelrhythmus, auf Signal bestimmte Gesten ausführen, die zugerufen werden.

13.6 Erfahrbarmachen des Raumes

Drei Reihen gehen Achtel, auf Signal dreiteilige geometrische Formen bilden. Einen festen Punkt im Raum fixieren durch Arm, Bein oder beides, Ausführung verschiedener Bewegungen, ohne die Raumfixierung zu verlassen. Motive eines Themas werden durch verschiedene Gruppen unter Anleitung eines Solisten ausgeführt.

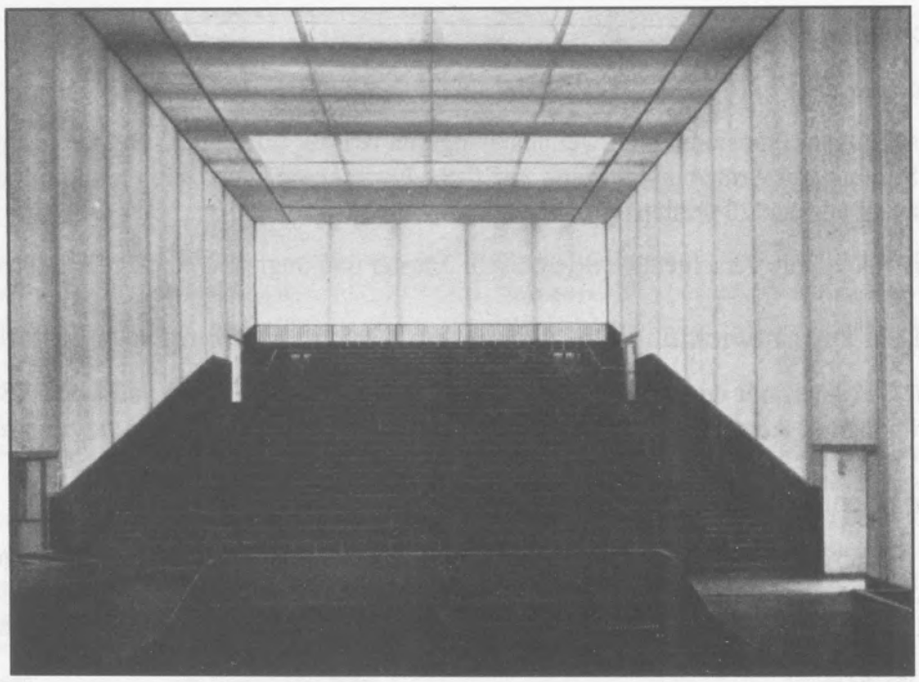
13.7 Übungen mit Akzenten

Von einer Tonfolge nur die akzentuierten Noten gehen oder durch verschiedene Gesten realisieren oder durch zweimaligen Gebrauch des gleichen Beines markieren.

Am Schluß des Bandes befinden sich Notenbeispiele, die von den Schülern gesungen und von einem oder mehreren Solisten oder Gruppen körperlich dargestellt werden können.

Diese Entwürfe sind ein weiterer Beweis, wie vieles in den Handbüchern der Methode, daß es Jaques-Dalcroze darauf ankam, den menschlichen Körper analog einem Musikinstrument auszubilden. Hiermit steht er in krassem Gegensatz zu den rein gymnastischen Systemen seiner Zeit und auch zum Tanz. Am größten ist die Distanz zum Ausdruckstanz. Die Ansätze beider Disziplinen könnte man sich nicht kontrastreicher vorstellen. Eher ist noch eine Affinität zum klassischen Tanz herzustellen, aber nur was die Disziplinierung des Körpers angeht, nicht was die Inhalte betrifft. Die Entwürfe zeigen auch, in welchen Bereichen der Methode immer wieder Neues entstehen konnte und sollte, die Phantasie der Rhythmiker angeregt wurde, auf der Grundlage der Methode Neues zu entwickeln. Die Virtuosität des Körpers, die hier häufig gefordert wird, geht allerdings weit über das hinaus, was diplomierte Rhythmiker in ihrer späteren praktischen Arbeit überhaupt verwirklichen konnten. Auch für die kontinuierliche musikpädagogische Arbeit an den Schulen erscheinen viele dieser Übungen, was die Anforderungen betrifft, zu übertrieben, zu hochgegriffen, wenn man an ihre musikalischen Inhalte und ihre körperliche Realisierung denkt.

Eine solche körperliche Virtuosität hätte besonders auf künstlerischer Ebene eine Zukunft gehabt, aber gerade hier, und das gilt auch für die »Belebte Plastik« von Jaques-Dalcroze, ist die Entwicklung stehengeblieben. Die künstlerische Linie hin zu einer auf den Grundlagen der Methode aufbauenden neuen Bewegungskunst wurde kaum weiterverfolgt.

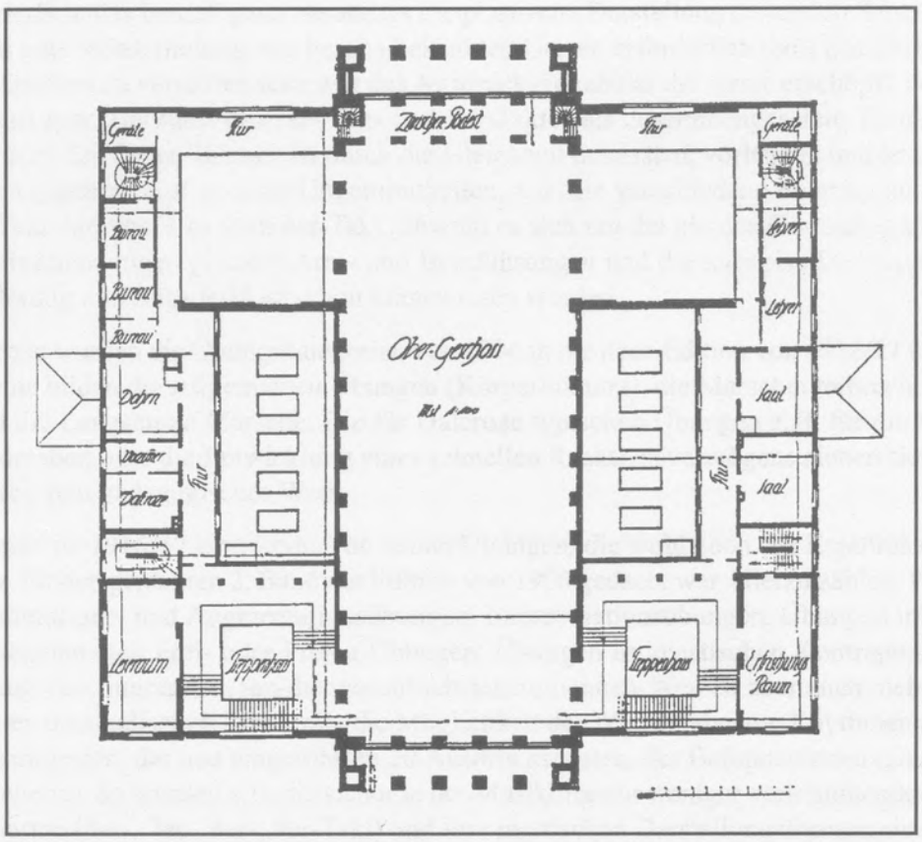


Bildungsansanstalt Jaques-Dalcroce, Festsaal, Blick von der Bühne, aus: Hellerauer Schulfeste (Lit. 195)

14. Die Anwendung der Methode Jaques-Dalcroze in der Klavierpädagogik

Die Methode Jaques-Dalcroze hat das Ziel, die Musikalität des Menschen zu fördern und zu entwickeln. Pädagogen, die mit dieser Methode besonders in der Schule gearbeitet haben, berichten, daß ihre Arbeit auch auf andere Fächer Auswirkungen gehabt hat. Jaques-Dalcroze empfiehlt sie daher auch zur Ausbildung der instrumentalen Technik des Klavierspiels. Er ist sich ziemlich sicher, daß seine Übungen zur Gymnastik des Arms und der Hand eines Tages von Klavierpädagogen aufgegriffen werden und entsprechend bearbeitet beim Unterricht Anwendung finden. Da eine solche »systematische Anpassung« bisher noch nicht vorliegt, beschränkt sich Jaques-Dalcroze darauf, einige wichtige Hinweise zu geben. Er geht davon aus, daß auch bei der instrumentalen Technik jede Bewegung mit einem Minimum an Muskelkraft auskommen sollte. Vorher schon sollte der Schüler durch Spannungs- und Entspannungsübungen die Schulter-, Arm- und Handmuskeln auf alle synergischen und antagonistischen Verbindungen vorbereiten. Später sind diese Übungen auf die Klaviatur zu übertragen, so lange, bis jeder unnütze Muskel- und Nervenwiderstand überwunden und damit ein Haupthindernis für ein freies pianistisches Spiel beseitigt ist.

Weiteres siehe Dokumentationsteil F.



DALCROZE-SCHULE OBER-GESCHOSS

Der durch alle Geschosse gehende große Saal enthält einen Zuschauerraum für ca. 700 Personen. Der Bühnenraum am Kopfende des Saales (16 × 16m) ist durch die Nebensäle erweiterungsfähig. Die Beleuchtung des Saales ist hinter Stoffwänden in den Seitennischen und an der Decke angebracht und gewährt ein diffuses, schattenloses, farbig veränderliches Licht. (Lit. 5, S. 17)

15. Vergleich der Editionen von 1906 und 1916/17

Die Erstausgabe der Methode im Jahre 1906 stellte nicht nur erstmals die musikpädagogischen Ideen von Jaques-Dalcroze zusammenfassend als Handbuch für die Rhythmikstudenten vor, sie gelangte auch in die Hände von interessierten Laien und in die Regale der Bibliotheken.

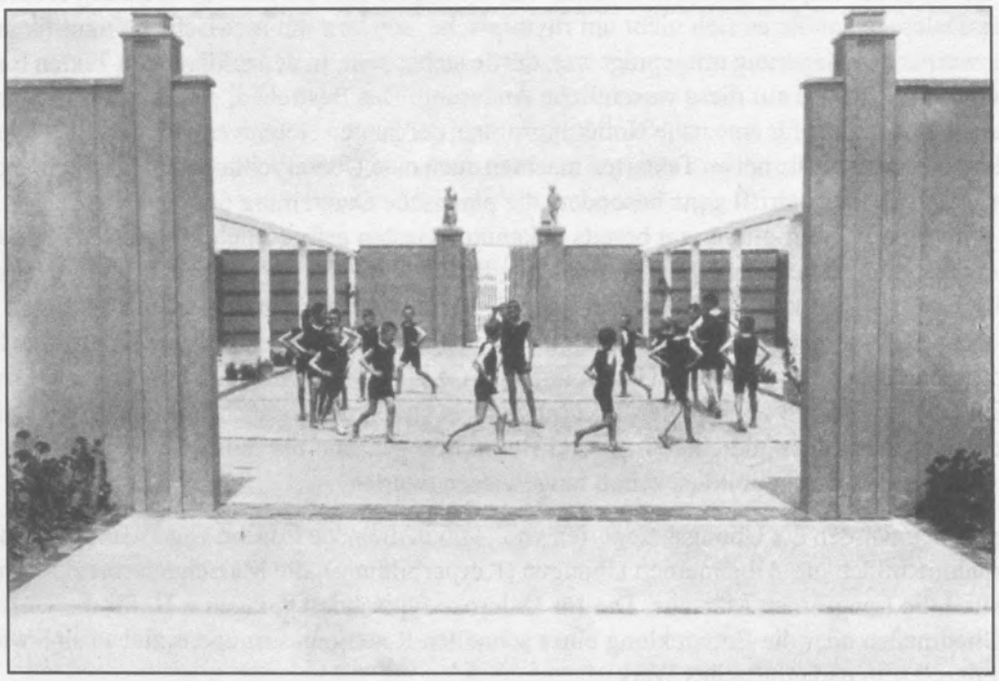
Die Kooperation des Verlages Sandoz (Neuchâtel, später Lausanne) mit dem renommierten Verlag Breitkopf & Härtel in Leipzig war eine weitere Garantie dafür, daß das Werk von Jaques-Dalcroze sowohl dem aktiv musizierenden als auch dem musikinteressierten Publikum zugänglich gemacht wurde. Wie schon erwähnt macht die erste Edition im Vergleich zur zweiten einen wesentlich solideren Eindruck. Sie ist klarer in Ausdruck und Form, enthält weniger Fehler auch und besonders, was die deutsche Übersetzung anbelangt. Dagegen ist die zweite Edition, die bald nach Hellerau entstand, wesentlich reicher an Ideen und Material. – Im Aufbau der Kapitel (1906 »Lektionen«) setzt die Ausgabe von 1916/17 von vornherein andere Prioritäten. Der Takt bzw. das Metrum ist von zentraler Bedeutung, denn es kann kein Zufall sein, daß jedes Kapitel einer bestimmten Taktart zugeordnet ist. Daß die Meinung Rudolf Bodes, bei Jaques-Dalcroze handle es sich nicht um rhythmische, sondern um metrische Gymnastik, auch von dieser Schwerpunktverlagerung mitgeprägt war, dürfte sicher sein. In den erklärenden Texten finden sich jedoch keinerlei Hinweise auf diese wesentliche Änderung. Das Bestreben, eine Lanze für ungewöhnliche Taktarten zu brechen, für eine neue Notierungspraxis der langen Notenwerte mögen als Beweggründe dafür in Frage kommen. Die neuen Taktarten machten auch eine Überarbeitung der bisherigen metrischen Gesten erforderlich, das betrifft ganz besonders die plastische Darstellung des ersten Schlages. Ab dem 7er-Takt wird eine Wiederholung von bereits bekannten Gesten erforderlich. Soll das als Zugeständnis an die Merkfähigkeit zu verstehen sein, war das Ausdrucksvokabular der Arme erschöpft, oder sollte die Verwandtschaft bzw. Herkunft des 7er-, 8er- und 9er-Taktes als zusammengesetzte Taktarten deutlich gemacht werden? Ein fester Rahmen ist durch die Gleichheit des ersten, vorletzten und letzten Schlages aller Taktarten gegeben. Auf gewisse Ungereimtheiten, z.B. die verschiedene Führung der Arme von 2 zu 3 im 3er-Takt und von 3 zu 4 im 4er-Takt (obwohl es sich um die gleiche Gestenfolge handelt), uneinheitliche Bezeichnungen gleicher Arm- und Beinführungen und die teilweise Diskrepanz zwischen verbaler Erklärung und Schaubild ist schon hingewiesen worden.

Im Wesentlichen wurden die Übungskategorien von 1906 in die neue Edition von 1916/17 übernommen. Eine Ausnahme bilden die Allgemeinen Übungen (Körperbildung), die Marschunterbrechungsübungen (Pausen) und die Langsamen Märsche. Die für Dalcroze typischen Übungen z.B. für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen oder die Entwicklung eines schnellen Reaktionsvermögens ziehen sich wie ein roter Faden durch sein pädagogisches Werk.

Dazugekommen ist 1916/17 eine Reihe von neuen Übungen, die wohl auch das Ergebnis der Arbeit in Hellerau bzw. für den geplanten 2. Band der Edition von 1906 gedacht war. Hierzu zählen: Phrasierungsübungen, Diminutions- und Augmentationsübungen, Improvisationsübungen, Übungen im Führen und Folgen, die sogenannten Frei- oder Freien Übungen, Übungen im plastischen Kontrapunkt, Übungen zur Darstellung von Intervallen, um die wesentlichsten zu nennen. Neu ist aber auch, neben einer viel komplizierteren musikalischen Rhythmik, die Möglichkeit der Wiedergabe von Rhythmen mit Hilfe der metrischen Armgesten, der neu eingeführten 20 Ausdrucksgesten, der Beinpositionen (Darstellung der langen Notenwerte). So wurden z.B. die sicher in der Musikliteratur weniger vorkommenden ungewöhnlicheren Taktarten (5er-, 7er-, 8er-, 9er-Takt) und ihre metrischen Darstellungsformen einem universalen Gebrauch zugeführt; dasselbe gilt auch für den Gebrauch der Beinpositionen. Auf diese Weise sind die vom ästhetischen Standpunkt schönen Bewegungsformen einer häufigeren Verwendung zugänglich gemacht worden. Wie vieles Neue in der Edition von 1916/17 wurden diese Möglichkeiten von der Basis jedoch kaum erfaßt, wohl auch deshalb, weil die exakte Ausführung dieser Bewegungen ein Höchstmaß an Körperdisziplin voraussetzt.

Neu ist bei der zweiten Edition 1916/17 auch der Spielraum, der den einzelnen Schülern bei mehreren Übungskategorien, z.B. Führen und Folgen, Freie Übungen und Improvisationsübungen zugestanden wird.

Das improvisatorische Element wird jedoch durch klare musikalische Vorgaben, die eingehalten werden mußten, in Grenzen gehalten. Wie schon für die Erstausgabe seiner Methode hat Jaques-Dalcroze auch für die zweite Edition Klavierstücke geschaffen, die für die einzelnen Übungskategorien bestimmt sind und auf die jeweils am Ende einer Lektion hingewiesen wird. Das sind einmal »Rhythmische Märsche für eine Singstimme mit Klavierbegleitung« und zum anderen »Rhythmische Skizzen«.



Unterricht im Freien, aus: Hellerauer Schulfeste (Lit. 195)

16. Die Weiterentwicklung der Methode durch Jaques-Dalcroze bis zu seinem Tod im Jahre 1950

Das Institut Jaques-Dalcroze in Genf besitzt eine Fülle von Manuskriptmaterial, bestehend aus Unterrichtsvorbereitungen, geplanten bzw. durchgeführten Kursen, Prüfungen etc. Es wäre eine Lebensarbeit, dieses umfangreiche Material, das zum Teil noch nicht geordnet bzw. katalogisiert ist, zu sichten und aufzuarbeiten. Die Erlaubnis zu erhalten, eine vergleichsweise kleine Anzahl dieser Blätter zu kopieren, war nicht leicht. Das Institut wacht geradezu eifersüchtig über diesen wertvollen Hort und die mir vorliegenden Blätter aus diesem Fundus durfte ich auch nicht eigenhändig aussuchen. So äußerte ich den Wunsch, aus jedem Jahrzehnt einige Dokumente bearbeiten zu können und entschied mich u.a. für zusammenhängende Kurse, Prüfungen und dgl. Anhand eines in Arbeit befindlichen Registers bekam ich dann Manuskripte aus den 20er, 30er und 40er Jahren ausgehändigt. Inwieweit gerade diese Blätter repräsentativ sind für die Entwicklung der Gesamtmethode, entzieht sich, angesichts der oben geschilderten Umstände, meiner Kenntnis. Die Tendenz der Weiterentwicklung läßt sich dennoch daraus ableiten.

Ferner standen für die vorliegende Arbeit aus dem Nachlaß von Elfriede Feudel einige Aufzeichnungen aus Hellerau zur Verfügung, deren Autorschaft jedoch nicht gesichert ist.

Es handelt sich um folgendes Material:

1. Sommerkurs vom 12. bis 18. August 1929, Rhythmik (A-B). Allgemeiner Plan für die Übungen. Die beiden ersten Blätter sind unnumeriert, das erste trägt die Bezeichnung Rhythmik 1929 (Ostern). Erst vom dritten Blatt an ist eine durchgehende Numerierung von 1 - 22 vorhanden. Auf einigen Blättern bzw. hinter den Übungen sind nachträglich Einträge hinzugefügt. So z.B. »vu 1932«, »fait 1932 bzw. 1933«, oder »note 1936«, ein Hinweis, daß dieses Material auch später wieder verwendet wurde.
2. Einzelblatt, Diplomexamen von 1920, S. 4.
3. Blätter in fortlaufender Numerierung von 34 - 39 vom Juni 1931.
4. Einzelblatt, Rhythmik III, S. 48.
5. Einzelblatt, III, S. 50.
6. Zwei zusammenhängende Einzelblätter, S. 53/54, III, auf S. 54 ist »Examen du certificat«, 30. Januar 1932 notiert.
7. Zwei zusammenhängende Blätter, S. 13, 14, mit der Bezeichnung »London« (unten in Klammern 1917).
8. Inspektionsreise nach London, durchnumerierte Seiten von 176 - 185. (In: 1926 - 1927, Rythmique II et III, volume 38).
9. Ferienkurs 1937, Rhythmik II, Mai - Juni (In: cours d'été, Genève 1937, Rythmique et Plastique, volume 78).
10. Zusammenhängende Blätter ohne durchgehende Numerierung (sporadisch mit Zahlen versehen), jedoch mit römischen Ziffern I und II versehen, die sich wohl auf Gruppen beziehen.
11. Freitagskurse aus den Jahren 1945 - 1946, einzelne Blätter mit Monatsangaben, darunter aber auch ein Blatt vom Oktober 1943 mit dem Eintrag »Vu Januar 1946«. (In: cours du vendredi, années 1945 - 1946, volume 87).
12. Blätter aus dem Nachlaß von Elfriede Feudel (französisch und deutsch), wahrscheinlich aus den Jahren 1912 oder 1913, einige mit Datum versehen.

Die aus verschiedenen Jahrzehnten aufgezeichneten Übungen zeigen, daß im Prinzip der klassische Übungskanon, wie wir ihn aus den Handbüchern kennen, beibehalten wird, dieser jedoch im Laufe der Jahrzehnte erweitert bzw. modifiziert worden ist.
Es ist nicht beabsichtigt, den gesamten Inhalt dieses Materials wiederzugeben, sondern vor allen Dingen neue Aspekte und Tendenzen aufzuzeigen. Zu den nun folgenden Themen sind entsprechende Originalübungen (in deutscher Übersetzung) im Dokumentationsteil F zu finden.

1. Arbeit mit Schlaginstrumenten und Geräten, z.B. Triangel, Pauke, Trommel, Tambourin, Becken – Bälle, Stäbe, Reifen, Seile, Taschentücher.
2. Körperbildende Übungen bzw. Geschicklichkeitsübungen
3. Pantomimische Übungen
4. Verstärkte Arbeit mit Gesten, diese kombiniert mit Schritten, Sprüngen, Hüpfern und bestimmten Körperbewegungen.
5. raumgeometrische Spiele nach Art der freien- bzw. Freiübungen von »Die Rhythmik«
6. Veränderung von Rhythmen durch Versetzen der Taktstriche
7. Arbeit auf Treppen
8. Dynamik im Einklang mit Körperfunktionen
9. Übungen mit Balancieren
10. Mehrere Übungskategorien in einer Aufgabe vereint
    a) Unabhängigkeit, Improvisation und Kontrapunkt (Diplomexamen S. 4)
    b) Singen, Gehen, Hüpfen, Springen, Improvisation, Reaktion
    c) Takte mit ungleichen Schlägen, Diminution und Augmentation
    d) Realisierungen mit Schritten vor und rück, Ausfällen vor und rück und Takte mit ungleichen Schlägen (1931, S. 37)
11. Zerlegen von Notendauern. Realisierung einer Ganzen durch Schritt, Armbalance vor und rück, siehe auch (1931, S. 38). Realisierung einer Ganzen durch Streckung, durch Tambourinschlag mit Rumpf- und Armbewegung, durch Erheben und Knien, Arme heben und senken
12. Dissoziation (loses Blatt S. 54)
13. Verstärkte Einbeziehung der Stimme
14. Rhythmische Realisierung mit Fingern und Kopf (loses Blatt, S. 14).
15. Thema im Krebs, (London 1927, S. 76).
16. Ein Schüler plaziert die entspannten Gliedmaßen eines Kameraden, der auf dem Boden liegt. (London 1927, S. 77). [nur Text]
17. Plastik. Positionen durch rechten und linken Arm auf der halbkreisförmigen Skala bezeichnen (London 1927, S. 77 und 82).
18. Phrasieren durch Sprünge, Strecken und Drehen (London 1927, S. 2 (178))
19. Legato und staccato durch runde und eckige Gesten, Polyrhythmik durch metrische Gesten (London, 1927, S. 181; Ferienkurs 1937, S. 7; London 1927, S. 6).
20. Raumübungen und kinästhetische Übungen (Mai/Juni 1937, I, 5; I-II, 9).
21. Sprungstudien (Mai/Juni II, S. 11).

22. Musikalische Chiffre für bestimmte Bewegungen und Handlungen des Körpers (Januar 1946).
23. Tonleiter gesungen, kontrapunktiert durch Motive, durch Handgelenk und Gehen ausgeführt (Januar 1946).

Manuskripte aus dem Nachlaß Elfriede Feudels

24. Pirouetten (29. Oktober)
25. Metrische Gesten im Krebs ausgeführt (4. Februar)
26. Schulterübungen (25. November)
27. Vorschlag, Doppelschlag (Gruppetto) (17. Dezember)

D

DIE WIRKUNGSGESCHICHTE DER METHODE – TEIL I ALLGEMEINE REAKTIONEN AUF JAQUES-DALCROZE UND SEINE LEHRE

Vorbemerkung:

Teil D enthält vor allem die allgemeine Reaktion auf Jaques-Dalcroze und seiner Lehre in der Presse und in der Literatur über Musik, Tanz, Theater, Gymnastik und Sport.

17. Zeitgenössische Stellungnahmen zu Jaques-Dalcroze und seiner Methode

Jaques-Dalcroze und seine Methode haben schon von je her die Meinungen polarisiert. Die Skala reicht von hymnischer Zustimmung bis zu entschiedener Ablehnung. Die im Spannungsfeld zwischen Musik, Tanz und Gymnastik angesiedelte Methode rief Argwohn und Kritik, rief sehr häufig den Widerspruch der entsprechenden Fachkollegen (Fachvertreter) hervor und eine Totaleinvernahme in eine einzige Disziplin gelang nie.

Nur wenige erkannten das absolut Neue und Eigenständige des Weges von Jaques-Dalcroze, den neuen Weg der Musikpädagogik. Wenn überhaupt eine Einvernahme in eine der drei genannten Disziplinen vorgenommen werden soll oder muß, dann gehört die Methode Jaques-Dalcroze eindeutig der Disziplin Musik an. Sie ist von einem Musiker entwickelt worden, sie orientiert sich einzig und allein am musikalischen Material und seinen Gegebenheiten. Sie will Dienerin der Musik sein und nicht losgelöst von ihr existieren. Das scheint alles ganz selbstverständlich für eine musikpädagogische Methode, ist es und war es aber offenbar nicht. Das Urteil gewisser Zeitgenossen, ja selbst einiger ehemaliger Schüler von Jaques-Dalcroze bestätigt das.

Die offizielle Musikpädagogik, die sich eigentlich am stärksten hätte angesprochen fühlen müssen, reagierte, von wenigen Ausnahmen abgesehen, kaum auf Jaques-Dalcroze und seine Methode (siehe Teil E). Die folgenden Ausführungen erheben nicht den Anspruch der Vollständigkeit – dazu bedürfte es einer eigenständigen Arbeit – sie sollen Streiflichter sein und kurz aufhellen.

17.1 Roman Woerner

Die Auseinandersetzung mit Jaques-Dalcroze und seiner Methode in der deutschen Presse und in Buchveröffentlichungen beginnt nicht erst mit Hellerau, sondern schon mit dem Einsetzen der Sommerkurse in Genf im Jahre 1906. Aber auch in Deutschland wurden zu dieser Zeit schon Dalcroze-Kurse abgehalten. Immerhin gehören Otto Blensdorf, Karl Storck und der Flensburger Musikpädagoge Julius Steger, um nur einige prominente Namen zu nennen, zu denen, die Jaques-Dalcroze' Lehre schon vor Hellerau in Genf kennenlernten, studierten und sie dann in Deutschland bekannt machten.

Der Artikel Woerners »Jaques-Dalcroze« vom 29. Oktober 1907 im »Mainzer Tagblatt« macht diesen Sachverhalt deutlich. Der Artikel wurde von »Münchener Neueste Nachrichten« übernommen und diente laut Fußnote *»zur Einführung der Kurse im hiesigen Damenturn- und Spielclub«*.

Woerner beginnt, wie in damaliger Zeit nahezu unvermeidlich, mit einem Nietzsche-Zitat. Dann schildert er seine persönlichen Eindrücke vom Programm und Ablauf eines Genfer Sommerkurses. Allgemein führt er aus:

Unter den mannigfaltigen Reformen, mit denen sich unsere »Übergangszeit« befaßt, steht die Reform der Erziehung oben an. Der leidige Rationalismus soll endgültig abgetan werden »im Jahrhundert des Kindes«; »durch Kunst zum Leben« heißt die Losung.

Was den turnerischen Übungen fehlt, das ist die Beziehung auf das geistige Leben; was den geistigen Übungen abgeht, das ist die Beziehung zur Bewegung der Glieder.

Dieser Mangel ist nach Woerners Meinung bei den Dalcroze-Übungen behoben, sie sind ein Mittel zur Erziehung von Selbstzucht und Selbstbeherrschung. – Der Vergleich mit den Griechen wird in den meisten Publikationen gezogen, so auch hier. Herodot und Lukian werden zitiert. Woerner greift eine Offerte Jaques-Dalcroze' an die Komponisten auf, sich durch das Studium des plastischen Marsches anregen zu lassen, neue künstlerisch-musikalische Formen zu entwickeln. Es wäre noch zu untersuchen, ob der bei dem von Woerner besuchten Sommerkurs ebenfalls anwesende Komponist Friedrich Klose bzw. der große Förderer der Methode Max von Schillings, Dirigent und Komponist zugleich, diese Offerte aufgenommen haben und dem Wunsch von Jaques-Dalcroze nachgekommen sind.

Woerner schließt mit dem Hinweis auf die Kunsterziehungstage in Hamburg, er beschwört auf München bezogen, Kerschensteiner und Hans Cornelius und hofft, daß die Erziehung zu einer »Kalokagathia« den Menschen nicht länger vorenthalten wird.

17.2 Max Steinitzer (1864 - 1936)

Promovierter deutscher Musikschriftsteller, Kapellmeister, geschätzter Musikkritiker, Musikpädagoge. Der Verfasser des Artikels vom 25. Oktober 1911 in »Leipziger Neueste Nachrichten«: »Rhythmische Gymnastik« bezieht sich zunächst auf die Lektüre des von der Bildungsanstalt herausgegebenen Jahrbuches »Der Rhythmus«, Band 1, Jena 1911, und hebt »dieses kleine äußerlich wie innerlich vornehm gehaltene Kulturdokument« besonders hervor. Natürlich könne eine solche Publikation keine praktische Vorführung der Methode durch Jaques-Dalcroze ersetzen, wie sie der Autor selbst in Leipzig erlebt habe. Auch auf eine Stuttgarter Vorführung nimmt Steinitzer Bezug, die anläßlich der Tonkünstlerversammlung in Stuttgart im Juni 1909 stattgefunden hat.

Der größte Teil des Artikels beschäftigt sich jedoch mit Wirkungen der Dalcroze-Methode und ihre künftigen Anwendungsgebiete. Der zukunftsreichste Weg des Systems führt nach Ansicht Steinitzers über die Schule, dann folgen die Bereiche praktisches Musizieren und Privatmusikunterricht und schließlich die Bühne (Tanz- und Bühnendarstellung überhaupt: Schauspiel, Oper).

Für den letzten Punkt werden Koryphäen des Sprech- wie des Musiktheaters angeführt, die sich der Dalcrozeschen Methode gegenüber wohlwollend, ja aufgeschlossen gezeigt haben, wie z.B. Max Reinhardt, Graf Seebach (der Intendant der kgl. Hoftheater Dresden) und Max von Schillings, der Generalmusikdirektor der Stuttgarter Hofoper. Von Max Reinhardt lag (lt. Steinitzer) schon ein konkretes Angebot (Aufführung des »Ödipus« in München) an Jaques-Dalcroze vor. Von Max von Schillings, der Mitglied der Jury bei den Diplomprüfungen in Hellerau war, wissen wir, daß er die Einrichtung eines Dalcroze-Kurses für sein gesamtes Theaterpersonal plante. – Steinitzer ist davon überzeugt, daß die allgemein erzieherischen Werte der Methode auf den Zeitgeist wirken, der Verrohung, »Verhäßlichung«, Verflachung und Verödung Einhalt gebieten und zu einer Verschönerung und Veredelung des Lebens führen, den Menschen über den Alltag erheben.

Die Verwandtschaft dieser Ideen zur altgriechischen Kultur wird mit einem Zitat Nietzsches hergestellt:

Möge uns niemand unsern Glauben an eine noch bevorstehende Wiedergeburt des hellenischen Altertums zu verkümmern suchen: denn in ihr finden wir allein unsere Hoffnung für eine Erneuerung und Läuterung des deutschen Geistes durch den Feuerzauber der Musik.

17.3 August Spanuth

»Die Tänze von Hellerau« (Lit. 197)

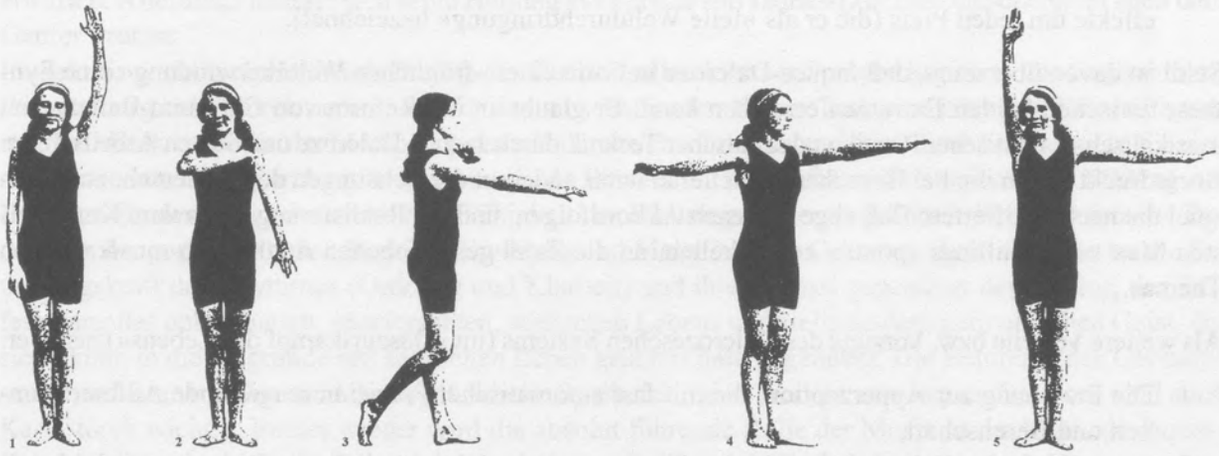
Eine kluge und eifrige Propaganda hat es fertiggebracht, daß die rhythmisch-gymnastische Lehre des Jaques-Dalcroze innerhalb weniger Jahre nicht nur theoretisch Eingang in viele Kunstpflegestätten gefunden hat, sondern auch hier und da schon in bedeutungsvoller Weise praktisch ausgeführt wird.

Spanuth hebt hervor, daß die Dalcrozesche Lehre nunmehr ein Faktor in der Erziehung geworden sei, den man nicht mehr ignorieren kann, und daß es sich hier nicht nur um eine musikalisch-gymnastische Ausbildung handelt, sondern um eine Methode, die den ganzen Menschen erziehen soll.

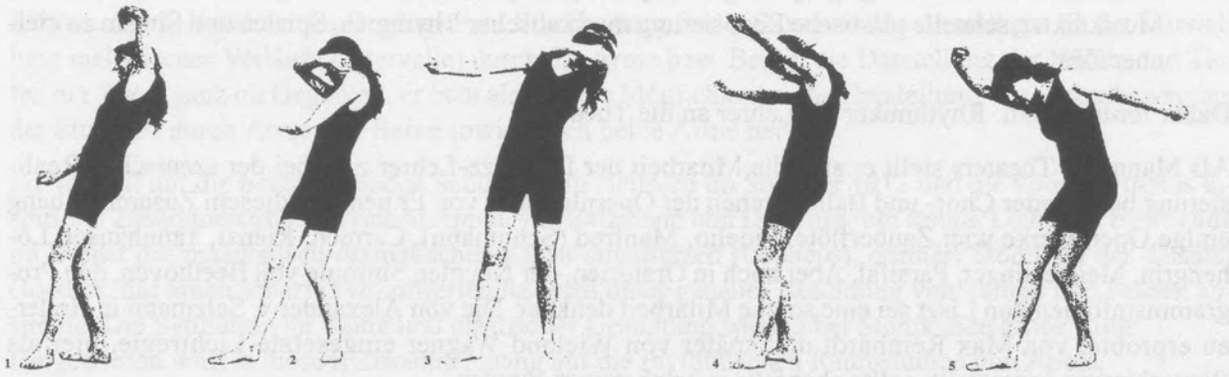
Man kann sagen, daß, solange Dalcroze auf dem Boden der bloßen rhythmisch-musikalischen Gymnastik stehenbleibt, selbst der Mißgünstigste keinen Einspruch erheben kann, daß allgemeine enthusiastische Zustimmung geradezu unvermeidlich ist.

Bei Übergängen zu Tanz und Mimik fehlt nach Spanuth die nötige Klarheit, letzten Endes glaubt er nicht an die künstlerische Berechtigung der Dalcrozeschen Lehre, deren Endzweck ein erzieherischer sei.

Der 5/4-Takt in Kanonform (ohne Ausdruck)



Der 5/4-Takt in Kanonform (mit Ausdruck)



An den oben gezeigten Abbildungsfolgen, die den 5/4-Takt einmal ohne und einmal mit »Ausdruck« zeigen, macht er klar, daß hier die Grenzlinie zu ziehen ist. Diese »dekorative Akzentuierung des Gefühlsausdrucks« ist für ihn künstlerisch nicht vertretbar! (Lit. 197, S. 150 f.)

17.4 Arthur Seidl (1863 - 1928)

Deutscher Musikschriftsteller, Musikwissenschaftler (Promotion 1887),
1903 bis 1919 Musikdramaturg am Hoftheater in Dessau.

Seidl faßt seine Ansichten in dem kleinen Werk »Die Hellerauer Schulfeste und die Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze« zusammen (Lit. 195).
Er hebt deutlich hervor, daß »Bestrebung, Methode, Schulfest und Festspiel« von verschiedenen Seiten beurteilt werden müssen, einmal von der human-erzieherischen Seite, die das rein-ästhetische, kulturpsychologisch-soziologische, moralische, wirtschaftliche, hygienisch-medizinische miteinbezieht, zum anderen von der musikpädagogischen Seite, wo choreographisch-figurative, plastisch-pantomimische, kostümell-malerische, szenisch-bühnenpraktische, lichttechnische, ja selbst architektonische Elemente eine Rolle spielen. Die letztgenannten sind eindeutig auf die Schulfeste bzw. Festspiele bezogen. Seidl hebt auch, auf Hellerau und Jaques-Dalcroze bezogen, das Zusammenwirken von »Germanischem« und »Romanischem« hervor.
Er sieht Jaques-Dalcroze als Mittler zwischen zwei hauptsächlichen Theaterauffassungen:

1. Die von Appia/Salzmann vertretene, in Symbolen und Stilisierungsfanatismus theaterfremd operierende (die er als »faule Weltflucht« apostrophiert) und
2. die von Max Reinhardt vertretene Auffassung der robust zugreifenden Dramaturgie, der Bühneneffekte um jeden Preis (die er als »feile Weltdurchdringung« bezeichnet).

Seidl ist davon überzeugt, daß Jaques-Dalcroze in Form einer »fröhlichen Weltüberwindung« eine Synthese zwischen beiden Extremen erreichen kann. Er glaubt an die Reform von Chor und Ballett, von musikalisch-dramatischer Plastik und szenischer Technik durch Jaques-Dalcroze und dessen Arbeitsweise. Beeindruckt haben ihn bei Besuchen in Hellerau unter anderem die Leistungen der Studenten, zum Beispiel die nach beziffertem Baß abgesungenen Akkordfolgen, und die Realisierung eines vom Komponisten Max von Schillings spontan entwickelten, an die Tafel geschriebenen rhythmisch-musikalischen Themas.

Als weitere Vorteile bzw. Vorzüge des Dalcrozeschen Systems (im »Daseinskampf des Lebens«) nennt er:

1. Die Erziehung zur Apperzeption, die mit fast automatischer Präzision reagierende Aufmerksamkeit und Bereitschaft,
2. der unabhängige Gebrauch der Gliedmaßen (besonders wichtig auch für die Dirigentenausbildung),
3. die daraus resultierende überlegen-sichere Körperbeherrschung, Grazie, Selbstzucht, das fügsame Einordnen können, die guten Ansätze, die das System für die Heilpädagogik bietet,
4. die musikalische Fortbildung in bezug auf rhythmisch-harmonisch-melodische Arbeit, Formenlehre, Musikdiktat, schnelle plastische Realisierung musikalischer Rhythmen, Spielen und Singen zu gleicher Zeit.

Daher fordert Seidl: Rhythmiker als Lehrer an die Theater!

Als Mann des Theaters stellt er sich die Mitarbeit der Dalcroze-Lehrer z.B. bei der szenischen Realisierung bestimmter Chor- und Ballettszenen der Opernliteratur vor. Er nennt in diesem Zusammenhang einige Opernwerke wie: Zauberflöte, Fidelio, Manfred (Schumann), Carmen, Rienzi, Tannhäuser, Lohengrin, Meistersinger, Parsifal. Aber auch in Oratorien, der Neunten Sinfonie von Beethoven, den Programmsinfonien von Liszt sei eine solche Mitarbeit denkbar. Die von Alexander v. Salzmann in Hellerau erprobte, von Max Reinhardt und später von Wieland Wagner eingesetzte Lichtregie, hier als Wunschtraum vorgestellt, sollte ebenfalls miteinbezogen werden.
Gefahren für Dalcroze' Werk sieht Seidl in der Popularisierung der Methode, durch Durchschnitts-Schulmusiker als »disziplinärem Nivellierungsdrill«, durch Turnlehrer als »nützliche Freiübungen«, oder durch Frauenkreise in Form von »kindischer, zimperlicher« Aneignung des Systems (»das einen ganzen Mann erfordert«), einer »Verpimpelung« des Systems, wie Seidl sich ausdrückt. Als weitere Gefahren werden

genannt: physiologische Überreizung, demokratische Majorisierung in der Leitung der Bildungsanstalt, Resignation der Hellerau-Absolventen, wenn sie in der Praxis mit ihren Schwierigkeiten allein stehen, aber auch Kritik von außen: z.B. an dem »hop« (es würde an den Dompteur in der Manege erinnern). Seidl schlägt hier »acht«, oder »hallo« vor. Schließlich werden die Wirkungen der Methode in bezug auf Straffheit und Selbstbeherrschung hervorgehoben. Ihr eigentlicher Zweck, in die Schule eingeführt zu werden, sei nur noch eine Frage der Zeit (rhythmisch-gymnastische Bildung des gesamten Volkes).
Mit einem hymnischen Bekenntnis und Zitaten aus »Wilhelm Meister«, »Parsifal«, »Tristan« und von H. Stew. Chamberlain endet das kleine Bändchen: – Hellas - Hellerau... Docendo discimus – discite, moniti!

17.5 Karl Storck (1873 - 1920)

Deutscher Musikschriftsteller, später Musikreferent der »Deutschen Zeitung« in Berlin.

»Emile Jaques-Dalcroze, seine Stellung und Aufgabe in unserer Zeit«, 1912 (Lit. 203)

Im Vorwort offenbart sich Storck als Freund von Jaques-Dalcroze, er lernte ihn im Jahre 1905, also noch vor Hellerau, am Genfer See persönlich kennen und war wohl schon davor aufgrund seiner Tätigkeit als Kritiker beruflich mit ihm in Kontakt getreten. Storck gehörte damals zu den bedingungslosen Bewunderern von Jaques-Dalcroze. Daher können wir kaum eine kritische Stellungnahme zu Person und Werk erwarten. Allerdings änderte sich seine Haltung zur Person von Jaques-Dalcroze entscheidend nach dem Genfer Protest.
Einige mir wichtig erscheinende Punkte des Buches sollen hier zur Sprache kommen. Im Gegensatz zu Brandenburg hebt Storck hervor, daß für den zu schaffenden Neuen Tanz eine intensive Beschäftigung mit der Musik im Sinne der Methode Jaques-Dalcroze absolut notwendig ist. Tanz besteht nicht für sich allein, sondern in Verbindung mit Musik. – Als Beweis für die umfassende musikalische Bildung der Dalcroze-Studenten wird auch hier die Fähigkeit des Blattsingens hervorgehoben. Storck betont die Bedeutung der gegensätzlichen Begriffe Rhythmus und Melos bei den Griechen, ihren Glauben an die Erziehungskraft des Rhythmus (Ordnung und Klarheit) und ihre Skepsis gegenüber dem Melos, der Entfesselung des unbekannten, unerforschten, seelischen Lebens und stellt sie dem germanischen Geist, der sich »kühn in die Abgründe des seelischen Leben gestürzt hat« gegenüber. Die Betonung des Germanischen und Romanischen und deren glückliche Synthese in den Werken von Jaques-Dalcroze sind auch Karl Storck wichtig. Immer wieder wird die absolut führende Rolle der Musik in der Methode Jaques-Dalcroze (Musik als Gesetzgeber) hervorgehoben und die musikalischen Leistungen der Dalcroze-Studenten bewundert, die sich auch schon nach kurzem Studium einstellen. Eine »Erziehung zur Musik durch Musik«!
Hellerau erlebt Storck als Zusammenklang der plastischen Verkörperung von Musik mit dem Geist der Räume, der Architektur. Im Gegensatz zu Brandenburg findet Storck nichts Anstößiges an der Darstellung melodischer Verläufe (Intervalle) durch die Arme bzw. Beine, die Darstellung der Höhen und Tiefen der Töne, ganz im Gegenteil, er hebt als weitere Möglichkeiten die Darstellung von Gegenbewegung der Stimmen durch Arme und Beine sowie durch beide Arme hervor.

Im Vorgriff auf die bevorstehenden Schulfeste in Hellerau im Sommer 1912 und die vom Rhythmus inspirierte Zusammenarbeit zwischen Appia, von Salzmann und Dalcroze, um Raum, Licht und Bewegung im Dienst der musikalisch-dramatischen Kunst einzusetzen (Orpheus), erinnert Storck an das Theater Goethes, das einen scharf rhythmisierten Redestil unter genauer Beachtung von Tempo und Pausen anstrebte. Die Synthese von Raum und plastischer Gestaltung spielen bei Storck eine große Rolle.
Hingewiesen wird in diesem Zusammenhang auf die rhythmischen Raumstudien von Appia.
Zu Tessenows Bau zitiert Storck Jaques-Dalcroze und Appia:

> *Aber darüber hinaus muß ich mit der größten Freude feststellen, daß auch meine moralischen und künstlerischen Ziele von Tessenow vollkommen verstanden worden sind. Der Stil seiner Bauten paßt in seiner Einfachheit und Harmonie vollkommen zu dem Stil der rhythmischen Körperbewegung,*

was für die besondere Art der Raumgestaltung ungemein wichtig ist... Tessenow hat in geradezu genialer Weise begriffen, daß die Architektur dieses Gebäudes vor dem Leben, das Sie darin wachrufen wollen, zurückzutreten habe. Er hat verstanden, daß der Stil dieser Anstalt in der absoluten und vornehm zurückhaltenden Stille jeder Linie und Fläche beruhe, darin, daß sie den Bedürfnissen des Lebens und vor allem der Bewegungen entgegenkommen müssen, die sie zu begrenzen und zu umfassen haben. In der Tat, von diesem Gesichtspunkte aus hätte man es nicht besser machen können, und Tessenows Intuition, so scheint mir, ist geradezu erstaunlich. (Lit. 203, S. 89)

Und Storck selbst dazu:

Der romanische Schweizer und der Mecklenburger verstanden sich auf den ersten Blick in der Universalsprache des Körper gewordenen Rhythmus. (Lit. 203, S. 89)

Und weiter zum Tessenowbau:

Diesem Mittelbau entspricht im Innern der große Festsaal. Als ich diesen Raum zum ersten Mal betrat, da beschlug mich das Empfinden des gebändigten Raumes. (Lit. 203, S. 91)

Noch ein anderes starkes Gefühl überkommt uns: es ist der Bau einer Gemeinschaft. Der eine wird mehr an das antike Gymnasium denken, der andere an edle italienische Klosteranlagen. Eine Heimstätte ist es jedenfalls für eine erlesene Gesamtheit von Menschen, die alle einen gleichen hohen Zweck in Schönheit leben. Und seltsam, wie gerade die einfachen, strengen Übungen der rhythmischen Gymnastik im Turnenden wie im Zuschauer allmählich ein Gefühl elementarer Freudigkeit auslösen, so wirken diese sachlich ernsten Bauten durch die überzeugende Kraft aller Maße, die klingende Harmonie aller Verhältnisse zu einem Akkord beglückender Ordnung zusammen. Was zuerst Strenge war, wird Würde, und das wuchtige Hinauswachsen wird, unterstützt von dem Lichtakkord der weißlichen und gelblichen Mauerflächen zu dem hellroten Dache, zu einem Emporstreben aus Freude. (Lit. 203, S. 91 f.)

Storck zitiert Jaques-Dalcroze, der die jährlichen Schulfeste als pädagogische Manifestation unter Aufbietung der »höheren Kräfte« der Schüler verstanden wissen will. Er sieht den Tessenowbau in erster Linie als Bildungsanstalt und nicht als Theater. Die Schularbeit werde zum Schulfest. Sie sei Teil einer Festkultur, die ähnlich den kirchlichen Festen in katholischen Gegenden das Gesamtempfinden des Volkes beeinflußt, das Gemeinschaftsgefühl auf eine Höhe erhebt, die sich nur bei außergewöhnlichen Ereignissen einstellt. Auch die griechischen Feste, soweit wir sie uns vorstellen können, werden hier als Vergleich herangezogen. Die zwingende Macht des Raumes, die Kraft des Lichtes, die Schönheit des menschlichen Körpers, diese drei Lebenskräfte sollen die Teilnehmer »erschüttern«.

Zwei Zitate von Storck, die Schulfeste und ihre Zukunft betreffend, sollen den Abschluß bilden:

Was hier geschaffen wurde, vielleicht muß man sagen: was hier entstand zur Überraschung selbst für den Schöpfer des Werkes, das ist so rein, so keusch, so ganz lauterste Kunst, daß alles, was hinzukommt, vom Übel ist. Vielleicht da und dort ein notwendiges Übel, sicher ein Übel. Kostüme, Kulissen, alles sind Fremdkörper. Der reine Raum, das reine Licht, der reine Körper! Plato preist an einer Stelle seiner »Politik« das Griechenvolk, daß es sich dahin entwickelt habe, den nackten Körper des Menschen mit reinen Augen, nur in Freude zu sehen. Barbaren vermöchten das nicht. Die Zeiten liegen jedenfalls in weiter Ferne, wo es möglich sein würde, diese Spiele in der nackten Schönheit zu zeigen. Aber schon jetzt bleibt es darum höchstes Gebot, das Kostüm zu vermeiden; das indifferente schwarze Schultrikot bleibt unter den gegebenen Verhältnissen die einzige Lösung. (Lit. 203, S. 100)

Das Entscheidende, das Wichtige ist, daß uns Hellerau und seine Festspiele so rein erhalten bleiben, wie sie jetzt sind; daß sie sich weiterentwickeln und auswachsen können zu der vollen Entfaltung der Schönheit, die wir jetzt schon in ihnen eingeschlossen sehen. Dann wird Hellerau zu einem Wallfahrtsort werden, an dem die Quelle der Kunst in erlösender Reinheit fließt, als Heilquelle für alle jene, die da leiden an den Unzulänglichkeiten des Lebens. (Lit. 203, S. 101)

17.6 Alfons Török

»Entwicklung und Bedeutung der Rhythmischen Gymnastik« (in: »Der Merker«, Wien 1917, Lit. 211)

Török hebt sich von vielen Autoren, die über Jaques-Dalcroze, Hellerau und die Methode schreiben, deutlich ab, indem er die musikpädagogischen Belange mit besonderer Deutlichkeit vertritt.

> *Zunächst erkennen wir vor allem die Bedeutung der Tatsache, daß Dalcroze für die musikalischen Elementargebiete: Rhythmik, Dynamik und Agogik, gerade die körperliche, gymnastische Vermittlungsform anwandte. Denn nur auf diese Weise kann der Schüler zu einem wirklich lebendigen – da ursprünglichen – Erfassen und Wiedergeben gelangen und nicht auf die im Musikunterricht gewöhnlich praktizierte Art des Zählens auf rein gehörmäßiger Grundlage, was eine vollständige Verkennung des ursprünglichen allregelnden Charakters des Rhythmus bedeutet.* (Lit. 211, S. 374)

Török erkennt ferner, daß es sich dabei nicht um eine Anzahl schöner Körperbewegungen mit »begleitender interessanter« Musik handelt, sondern, daß die Musik als Erregerin und Innervatorin eines körperlich bestimmten Rhythmusempfindens in Erscheinung tritt.

> *Die Körperbewegung war für den Schüler Mittel und Ausdruck seines lebendig empfundenen Rhythmus, für den Lehrer die Kontrolle.* (Lit. 211, S. 373)

Das folgende Zitat, das sich mit dem Thema Rhythmische Gymnastik und Musikunterricht beschäftigt, könnte heute geschrieben sein:

> *Die rhythmische Erziehungsmethode war eben noch lange nicht am Ende ihrer Entwicklung angelangt – im Gegenteil – das bis jetzt Vorhandene stellte nichts anderes dar, als eine überaus fruchtbare Idee, in ein prägnantes System gekleidet. Als solches stand jedoch die rhythmische Gymnastik vollkommen isoliert da. Was noch fehlte, war der Anschluß an die jetzt gebräuchlichen Formen des musikalischen Unterrichts, besonders in organisatorischer Beziehung, die Klärung betreffs der Stellung des neuen Gebietes innerhalb der Musikpädagogik und darüber hinaus der Kunsterziehung und unseres Kulturlebens überhaupt.* (Lit. 211, S. 375)

Neben der Erziehung für die Musik durch die Musik werden die allgemeine Persönlichkeitserziehung und Menschenbildung als soziales Ziel der Dalcroze-Methode hervorgehoben. Jedoch erkennt Török, wie z.B. auch Karl Keil, daß selbst in Hellerau neben den drei Hauptzielen der Bildungsanstalt, Erforschung des Rhythmus in all seinen Erscheinungsformen, Unterricht in rhythmischer Gymnastik, Ausbildung von Lehrkräften für die Methode, das musikpädagogische Ziel von untergeordneter Bedeutung war. Diese Tatsache spiegele sich auch in dem Kursangebot wider.

> *An der Hauptanstalt bestehen drei Typen von Kursen: 1. Der Normalkurs zur Heranbildung von Lehrkräften, 2. der Tanz- und Theaterkurs für solche, die durch die rhythmische Erziehung für die künftige Bühnenlaufbahn vorbereitet werden sollen und 3. der Dilettantenkurs für solche, die nur ihre eigene musikalische Fortbildung im Auge haben.* (Lit. 211, S. 410)

Török ist einer der wenigen, die bezüglich der Lage, die durch den Genfer Protest eingetreten war, einen klaren Kopf bewahrten. Er führt aus:

> *Damit war eine Sachlage geschaffen, die nach jedermanns Meinung den vollständigen Untergang der Sache bringen mußte.* (Lit. 211, S. 412)

Er tritt dafür ein, daß man in dieser heiklen Angelegenheit Person und Sache trennen muß und führt in diesem Zusammenhang »eine Reihe urteilsfähiger, sachlich denkender Deutscher an«, die auch diese Meinung vertreten und sie publiziert haben. Darunter: Dr. Max Brockhaus, Prof. Arthur Nikisch, Eugen Diederichs (Verleger), Dr. Max Friedländer, Dr. Friedrich Naumann, Dr. Karl Storck, Prof. Franz Schalk. Török weist besonders auf die großen Chancen hin, die die Dalcroze-Methode für die Neugestaltung des Musikunterrichts eröffnet, sowie die Anregungen, die sie dem modernen Theater und der Jugenderziehung bietet. Eine Zukunft für die Rhythmische Gymnastik sieht er vor allem im musikpädagogischen

Bereich. Voraussetzungen dafür seien sowohl durch die klare Trennung der Stoffgebiete in der »Neuen Schule Hellerau«, als auch durch die Einführung der Rhythmischen Gymnastik an Konservatorien und Musikhochschulen geschaffen. Das Kölner Konservatorium (später Musikhochschule) und die musikpädagogische Arbeit von Karl Keil werden von ihm besonders hervorgehoben.

17.7 Oskar Bie (1864 - 1938)

Deutscher Musikschriftsteller. Ab 1890 Privatdozent für Kunstgeschichte an der TH Berlin. Herausgeber der Zeitschriften »Freie Bühne« und »Neue Rundschau«. Opernkritiker des »Berliner Börsen-Courier«. 1921 Lehrer an der Hochschule für Musik, Berlin. Besonders bekannt wurde Bie durch sein Buch »Der Tanz«, das in drei Auflagen 1906, 1919 und 1925 erschien.

In einem Artikel des »Börsen-Courier« vom 20.06.1912 (»Vor den Kulissen«) beschäftigt sich Bie ausführlich mit Jaques-Dalcroze, Hellerau und den Schulfesten (Lit. 60).

> *Nun ist für Herrn Dalcroze der große Tag gekommen. Seine rhythmische Erziehungslehre, die sich eine ganze Welt erobert hat, feiert ihr erstes Fest in dem monumentalen Heim, das er sich in der Gartenstadt Hellerau bei Dresden baute. Es liegt schön da oben auf einem Hügel neben den Villen, gute würzige Sommerluft streicht herüber, man hat das Gefühl der körperlichen Befreiung. Ein ganz klein wenig wie ein Bayreuth des Rhythmus.* (Lit. 60)

Griechische Stimmung, das Wachsen und sich Entwickeln einer großen Erziehungsidee in idealer Umgebung, eine fast wehmütige Stimmung, nicht mehr zu dieser auserwählten Jugend zu gehören, die hier studieren darf, – das sind die ersten Gedanken, die Bie zum Ausdruck bringt. Der große Saal, das Licht (Beleuchtung) – man ist beeindruckt – man ist um so mehr gespannt auf die Darbietungen.

> *Die Schulübungen stehen über dem Zweifel.* (Lit. 60)

Hier werden die Präzision, der unabhängige Einsatz der Gliedmaßen, Einzel- und Gruppenleistungen, die schönen Parallelführungen hervorgehoben.

> *Sobald nun die Phantasie beginnt, der Künstler statt des Lehrers Dalcroze einsetzt, kann ich ihm nur eine Strecke weit nachfolgen.* (Lit. 60)

Es handelte sich hier um Stücke aus der Musikliteratur, die pantomimisch dargeboten wurden, auch mit einer parallel laufenden, dynamischen Lichtregie. Erste Kritik wird laut, wenn es darum geht, Präludium und Fuge c-moll aus dem Wohltemperierten Klavier von Bach zu »tanzen«. Die Art der Realisation, der Stil der Bewegungen gefällt Bie nicht, er findet die »absolute« Musik Bachs hier erniedrigt. Die Pantomimen zur Musik von Jaques-Dalcroze empfindet er »langatmig«, die Harmonien »weichlich«, die Melodien »bizarr«. Bie spürt hier eine »üble Neigung zur Pathetik und Sentimentalität«, die Nähe zum Kitsch.

> *Man muß Dalcroze unbedingt diese entsetzlichen Pantomimen mit larmoyantem Getue abschneiden! Man muß ihm ehrlich raten, der guten Anfänge wegen!* (Lit. 60)

Für die Enttäuschung des ersten Abends seines Hellerau-Besuchs wurde Bie am zweiten Abend entschädigt.

> *Nun wird nur die kleine Operation nötig sein, Herrn Dalcroze zu sagen: hüte dich vor den schwärmerischen Freunden, sei nicht mehr Künstler als du Pädagoge bist, suche Komponisten, laß das viele Pathos und die Sentimentalität, gib nichts als Schule und deren nächste Folgen, versteige dich nicht ins Ballett, das du zu bekämpfen hast. Es ist ein guter Kern in dieser Sache und so schnell wie möglich muß alles Unkraut ausgerissen werden. Wenn es auch weh tut. Schließlich tut es gut. Also bitte ich dringend, dieses Unternehmen zu unterstützen und wünsche ihm allen Erfolg.* (Lit. 60)

Bie glaubt an die Zukunft von Jaques-Dalcroze, an Hellerau, an die ideale Zusammenarbeit von Licht, Architektur und Musik. Die dargebotenen Übungen fand Bie »erfrischend«, das e-moll-Präludium und

die Fuge von Mendelssohn »prachtvoll durchgearbeitet«. Die Furienszene aus »Orpheus« von Gluck findet, was den Ausdruck anbetrifft, ebenfalls Bies Zustimmung (es war der erste Versuch im Hinblick auf die Gesamtaufführung im Jahre 1913).

Zum Schluß kommt Bie zum folgenden Urteil:

> *Die Übungen sind vortrefflich und genug technische Kunst an sich, die gewollte Kunst ist ein Irrtum, sofort ausmerzen, alle langweiligen, ausdruckseinsollenden Pantomimen wegstreichen. Innerhalb dieser technisch-pädagogischen Grenzen ist es aller Unterstützung wert und kann eine zentrale Kunst der neuen Zeit werden, die in unserem Leben bedeutet, was einst die gute alte Tanzstunde für die Epoche des Rokoko war.* (Lit. 60)

»Der Tanz«, Berlin, 1919, zweite Auflage, Kapitel: »Hellerau« (Lit. 61)

In seinem berühmten Werk »Der Tanz« zeichnet Bie ein zwiespältiges Bild von Jaques-Dalcroze und Hellerau, es umfaßt die Gegensätzlichkeit des zeitgenössischen Dalcrozebildes, das Hin- und Hergerissensein, Ablehnung und Bewunderung. Der gerade zu Ende gegangene 1. Weltkrieg hatte für Jaques-Dalcroze und Hellerau große Umwälzungen gebracht, ein Traum war zu Ende gegangen.

> *Der Begriff der rhythmischen Gymnastik ist populär geworden. Die Gefahr der Überschätzung liegt nahe. Dalcroze (mit vielen Schriften) war es, der diese Bewegung scharf und streng zu uns brachte und ihr in Hellerau bei Dresden eine merkwürdige Wohnung schuf, die nun auch ohne ihn weiter arbeitet.* (Lit. 61, S. 366)

Dieser Satz liest sich fast wie ein Abgesang. Im weiteren Verlauf der Abhandlung werden Fragen der Festkultur, Festformen, Bauformen, Wohnungskunst angesprochen, wird darauf hingewiesen, daß der Rhythmus als Erzieher des Menschen hier zum ersten Mal seit Plato wieder in Erscheinung trat. Musik diene der neuen Ethik durch den Tanz, der sie in allen sozialen Formen dem Menschen verband.

Bie sieht hier eine Gefahr:

> *Wer den Tanz so sozial empfindet, wird aber vor der Kunst selbst verlegen werden. Das Moralisierende ist beschränkt. Es hat Intellekt, aber keine Sinne.* (Lit. 61, S. 366)

Bie prägte auch den Begriff der »Dalcrozienne«, der »typischen Dalcroze-Rhythmikerin«. Sie teilt ihre Zeit rhythmisch ein, Rhythmus ordnet für sie das Individuum, organisiert das Soziale, lehrt die wahre Kunst des Lebens zu finden. Der Rhythmus ist ihre Weltanschauung … [nähere Ausführungen darüber bei Bie, S. 367]. Hier schwingt Ironie, Sarkasmus und Bewunderung mit. – Die männlichen Rhythmiker werden von ihm auch nicht besser beurteilt. Sie sehen nach Bie alle wie der berühmte Schauspieler Moissi (Max Reinhardt, Deutsches Theater) aus, dem ein nervöses Temperament und eine Mollstimme nachgesagt wurden. – Hellerau sei für sie alle Erfüllung, sei Mekka, sei das Bayreuth für die Theater. Hellerau, das Kloster des Körpers, mit dem Yin-Yang als wachendem Dalcroze-Auge darüber! Die Halle von Hellerau gleiche einem Tempel. Hellerau bedeutete Stil, Form, Symmetrie, Gleichmaß, die Frömmigkeit des Nüchternen und die Religion der Hygiene. Die schöne Anlage, der Zauber des Lichts im Saal faszinierten.

> *Darstellende und Publikum sind endlich eine Einheit geworden. Ein Stück Reinhardt ist zu Ende gedacht.* (Lit. 61, S. 369)

> *Jetzt beginnen die Übungen, in Hunderten von Trikotexemplaren. Das wirkt mit einem schlagendem Parallelismus. Der einzelne ist ein Schüler, die Masse ein Element.* (Lit. 61, S. 369)

> *Eine eigensinnige Monumentalität und entschlossene Abstraktion, die mir gefällt.* (Lit. 61, S. 370)

Was die plastischen Realisationen anbetrifft, findet Bie die Hellerauer Art und Darstellungsform stilbildend (Gluck), so stark und reich, daß es das geschriebene Bild der Musik vergessen macht (Mendelssohn, e-moll Fuge), aber auch als eine Blamage (Bach). Über die Musik von Jaques-Dalcroze wird ein scharfes Urteil gefällt, sie wirkt auf Bie weichlich, unrhythmisch, dilettantisch dargestellt. Die »Dalcrozienne« beschäftigt Bie auch am Schluß seiner Ausführungen über Hellerau. Mit einem Beispiel einer

unrhythmisch spielenden Klavierschülerin, der selbst ein mehrjähriger Unterricht bei Jaques-Dalcroze nichts nützte, provoziert Bie die Rhythmikerinnen.

Sie hatte später eine sehr unrhythmische Leidenschaft und heiratete. Sie abonnierte sich auf den »Rhythmus« und gedachte noch manchmal der alten Zeiten, da sie geglaubt hatte, in der Dalcrozeschule Haltung der Seele zu lernen. Technik, ja das war es wohl. Kunst – nein. Leben – kaum. Und doch, es war etwas, irgend etwas Unerfülltes, irgendwo in einem Garten da draußen. Eine feine Ironie umspielte ihre Augen bei der Lektüre. Da trat ihr Mann ein, sie flog auf ihn zu und küßte ihn besinnungslos. (Lit. 61, S. 371)

17.8 Frank Thieß (1890 - 1977)

»Der Tanz«, 1920 (Lit. 210)

Unter »Die Grenzgebiete – Plastik, Malerei, Musik, Pantomime« geht Thieß auch auf das Verhältnis von Rhythmus und Tanz ein.

Sowohl für den Tanz wie für die Musik ist der Rhythmus der eigentliche Motor, ohne den keine der beiden Künste am Leben bleiben kann. (Lit. 210, S. 39)

Thieß bestreitet jedoch irgendeine Identität von Rhythmus und Tanz. Er ist der Meinung,

...ein Tanz, der genau nach der ihn begleitenden Musik skandiert werden würde, verlöre vom ersten Takt an jedes künstlerische Gesicht. Viele ernste Tänzerinnen sind auch von dem ganz falschen Bestreben geleitet, ihre Tänze genau der Musik nachzubilden, gewissermaßen die Musik »wörtlich zu übersetzen«. Sie glauben dadurch, ihre Tänze musikalischer zu machen, was ganz und gar nicht der Fall ist, da diese äußerliche Versklavung an die Musik dem Tanze jedes persönliche Gesicht nimmt und ihn der Musik subordiniert. Aus ganz denselben Gründen darf andererseits ein in seinem musikalisch-metronomischen Gefüge vom Komponisten festgelegtes Musikstück rhythmischen Veränderungen unterworfen werden, sobald es einen Tanz begleitet. Totale »Sinnentstellung« wird auch hier abzulehnen sein, aber es ist beispielsweise durchaus gerechtfertigt, im Radetzky-Marsch die ersten fünf Takte um ein Vielfaches schneller zu nehmen, als für den Parademarsch vorgeschrieben ist, sofern eine Tänzerin dafür eine lebendige Ausdrucksform gefunden hat. Freilich wäre dies unmöglich, wenn der Tanz nur die Musik illustrieren sollte. Aber damit öffnen wir die Tür zu der zentralen Frage nach der Beziehung zwischen Tanz und Musik überhaupt. (Lit. 210, S. 40)

Der Meinung von Jaques-Dalcroze, daß Tanz als plastische Ausdeutung von Musik zu verstehen sein müsse, widerspricht Thiess mit Nachdruck; der Name Dalcroze wird zwar nicht erwähnt, aber Hellerau wird in Klammern als Beispiel dafür genannt. Diese Ansicht habe die Kritiker in verwirrender Weise beeinflußt und als Maßstab gedient. Tanz, nur als Ausdeutung der Musik zu betrachten, lehnt Thieß strikt ab, er versteht ihn eher als strukturelle Parallele zur Musik.

...das Verhältnis von Tanz und Musik besteht in einer Verwandlung. Die Musik wird aus den Erscheinungsformen ihrer Welt in die der tänzerischen Welt übertragen, was durch die, beide Künste verbindende rhythmische und kompositionelle Verwandtschaft möglich gemacht wird. (Lit. 210, S. 42)

Wir sahen aber, daß beide (Tanz und Musik) wie die Kinder einer Mutter aus dem Rhythmus geboren wurden, und der Rhythmus ist es heute noch, der eine Verwandlung von Musik in Tanz überhaupt möglich macht. Wo der verwandte Rhythmus fehlt, ist ein Musikstück tänzerisch unbrauchbar und nicht, weil Beethoven Beethoven ist, wird es sich – von Ausnahmen abgesehen – nicht empfehlen, nach seiner Musik zu tanzen, sondern weil der Rhythmus seiner Werke für die Umbildung in tänzerische Gebilde schwer zu brauchen ist. (Lit. 210, S. 43)

Nun bedarf freilich noch eine Frage der Beantwortung. Wenn das Verhältnis von Tanz und Musik also nebengeordnet und nicht untergeordnet ist, müßte dann nicht auch der Tanz ohne Musik denk-

bar sein? Ich stehe nicht an, diese Frage mit Ja zu beantworten. Es besteht kein Zweifel, daß für den Tanz die Musik nicht nötig ist. Freilich besteht ebenso wenig ein Zweifel, daß sie für ihn heute so gut wie unentbehrlich ist. (Lit. 210, S. 43)

17.9 Hans Brandenburg (1885 - 1968)

Deutscher Schriftsteller, u.a. Bücher über Tanz und Theater.
»Der moderne Tanz«, 2. Auflage (Lit. 81)

Brandenburg widmet das sechste Kapitel seines bedeutenden Buches der »Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze«. Er sieht den Wert der Dalcroze-Übungen darin, daß sie Gefahren beseitigen, welche die allzu große Entkörperlichung musikalischer Rhythmen mit sich brachte. Damit meint er, daß große Teile der europäischen Musikliteratur auf eine »Verkörperung« des Rhythmus verzichten, daß sich die europäische Musik immer mehr vom Körper entfernte. Brandenburg kritisiert, daß Jaques-Dalcroze die menschliche Stimme nicht in ausreichendem Maße in sein System einbezogen hat. Er führt aus:

Eine genauso traurig verirrte Einseitigkeit wie gegenüber dem Rhythmus und dem Gehör zeigt unser heutiger Musikunterricht gegenüber der menschlichen Stimme und zwar infolge derselben Ursache, nämlich gleichfalls eines Spezialisten- und Virtuosentums, welches das was eine Angelegenheit des ganzen Körpers sein müßte, zur Aufgabe eines einzigen Organes macht, in diesem Falle des Kehlkopfes. Eine unrichtige Tonbildung fast aller Menschen und hunderte von ruinierten Existenzen unter den Berufssängern sind die Folgen dieses Übels. Zu seiner Beseitigung tut die Rutzsche Typenlehre und der aus ihr gefolgerte Gesangsunterricht die entscheidenden Schritte. Sie ist eine Parallelerscheinung zur rhythmischen Gymnastik, indem sie, wie diese, Licht in das Gebiet trägt, wo die Grenzen des Körperlichen und Seelischen ineinander übergehen und in dem Schüler ein erhöhtes Bewußtsein erzeugt, das schließlich zu einer Automatisierung führt und also doch nur den Wirkungsgrad des Unbewußten erhöht. (Lit. 81, S. 104)
[Zur Rutzschen Typenlehre sei auf den Punkt »Rolle und Wirkung der Musik in Bezug auf Körper, Seele und Geist« im Dokumentationsteil dieses Buches verwiesen.]

Brandenburg charakterisiert den Ansatz der Rhythmischen Gymnastik folgendermaßen:

Die rhythmische Gymnastik sucht in der Tat die Kräfte des Unterbewußten nicht dadurch zu fördern, daß sie das reflektierende Bewußtsein negiert und ausschaltet, sondern sie wendet sich zunächst an das Denken und die Überlegung, aber mit der wohltätigen Absicht, ihre Ergebnisse ins Unterbewußtsein zurücktauchen zu lassen. (Lit. 81, S. 105)

Von der Musik her kommend und mit der ursprünglichen Absicht, nur der Musik zu dienen, hat er [Jaques-Dalcroze] den menschlichen Körper entdeckt, und wiederum umgibt griechische Luft seine weitere Erkenntnis, daß die rhythmischen Leibesbewegungen das Triebleben harmonisieren und adeln, daß sie ein Ausdruck feiner Bildung und sittlicher Selbstzucht sind. Der Rhythmus, zu dem er erziehen wollte, wird nun selber zum Erzieher. Was praktische Übung war, mündet ins Metaphysische. Hellerau wird zur Stätte des Glaubensbekenntnisses: der Rhythmus verkörpert das Geistige und vergeistigt das Körperliche. (Lit. 81, S. 106)

Brandenburg warnt bei allem »praktischen Idealismus« in Hellerau vor der Gefahr einer »Züchtung«, eines »Drills«, einer Gefahr, die in jeder Methode liege; – die strenge Disziplinierung müsse sich in lebendige Freiheit wandeln, die Erziehung müsse selbsterrungene Tugend werden. Weitere Kritik äußert Brandenburg in bezug auf die Improvisation. Zwar sieht er die Improvisation als nützlich und unerläßlich für die angehenden Lehrer der Rhythmischen Gymnastik, spricht ihr aber das Schöpferische ab. Er spricht von einer fragwürdigen, ehrfurchtslosen Fähigkeit, *die den Mitteln der Musik einen skrupelfreien Mangel an Verantwortungsgefühl entgegenbringt und sich gern mit dünkelhaftem Dilettantismus paart.* (Lit. 81, S. 108) Es wird noch auf eine weitere große Gefahr hingewiesen, die die Rhythmische Gymnastik nach Ansicht Brandenburgs selbst in sich birgt: Das Dogma, das durch die Überschätzung der

Musik entstand, die ganze Erziehung müsse von innen nach außen gehen. Brandenburg spricht Jaques-Dalcroze ab, die Gesetze des Körpers und seine Beherrschung aus persönlicher Erfahrung zu kennen, er mißachte häufig die Gesetze, die in den Proportionen und Funktionen der menschlichen Glieder liegen; die musikalischen Rhythmen können – nach Brandenburgs Ansicht – nur bei einer Verkennung und Vergewaltigung des menschlichen Körpers in Bewegung umgesetzt werden. Das Dalcrozesche Bewegungssystem sei einseitig an die Funktion der Extremitäten gebunden.[24]

> *Im Tanze muß sich der Rhythmus, der aus der Eigenart des menschlichen Körpers und aus allen seinen Möglichkeiten entspringt, mit dem musikalischen Rhythmus vereinigen.* (Lit. 81, S. 109)

Brandenburg möchte aber noch auf zwei weitere Bestandteile des musikpädagogischen Systems von Jaques-Dalcroze, auf die metrischen Gesten und die Intervalldarstellung durch die Arme, verzichten:

> *...um sie [die Arme] für die höhere Bestimmung ihrer Gestensprache frei zu bekommen. Wohlgemerkt: ihrer Gestensprache, denn es kann nicht die Aufgabe der Arme sein, wie gelegentlich im Hellerauer Jahrbuch behauptet wird, eine Art sichtbarer Tonleiter zu werden, sich je nach der tonalen Höhe oder Tiefe der Musik verschieden hoch oder tief einzustellen. Gewisse Skalenbewegungen der Musik mögen von den Armen da, wo es der Ausdruck verlangt, gelegentlich mitgemacht werden, aber im allgemeinen soll der Tanz wahrlich nicht der Versuch einer bloßen zeitlich-räumlichen Nachahmung zeitlich-klanglicher Rhythmen sein. Der Rhythmus ist etwas, das der Körper nicht der Musik entlehnt, sondern daß er mit ihr gemein, ja, das er sie erst gelehrt hat, und beider rhythmische Übereinstimmung im Tanze liegt tief in der psychophysischen Natur des Menschen begründet.* (Lit. 81, S. 113)

Der Wunsch nach Verzicht auf so viele elementare, zentrale Bestandteile der Dalcroze-Methode wirft die Frage auf, was dann eigentlich noch übrig bleibt. Hier werden nicht nur Widersprüchlichkeit und Gespaltenheit des Dalcroze-Verständnisses von Brandenburg offenbar; hier werden wir, wie schon in anderen Zusammenhängen, mit einem völlig anderen Rhythmusverständnis, das an dem »natürlichen« Körperrhythmus orientiert ist, konfrontiert. Es ist die Sichtweise von Ludwig Klages und Rudolf Bode und der überwiegenden Mehrheit der Rhythmiker der zwanziger Jahre.

Nach Brandenburg kann der fehlende Gemütsausdruck bei den Realisationen, der immer einem »unkommandierbaren Erlebnis« entspringt, auch nicht durch Improvisationen, seien sie musikalischer oder körperlicher Art, ersetzt werden. Diese sieht er ohnehin als bedenkliches, zum Teil dilettantisches Mittel ohne tieferen Wert. Ähnlich urteilt er auch über Gesten ohne und mit Ausdruck:[25]

> *Hier wird denn das, was man mit Recht Ausdruck nennt, das, was nur innerster Zwang hervortreiben kann, vollends zum äußerlichen Schein und die Geste in diesem Sinne ist überhaupt nicht Bewegung mehr.* (Lit. 81, S. 114)

Brandenburg ist der Meinung, daß die Musik, die sich unabhängig vom Tanz entwickelt hat, teilweise so kompliziert ist, daß der Körper ihr nicht folgen darf und soll. Er kritisiert scharf auch die von Jaques-Dalcroze komponierte Musik (Rhythmische Skizzen).

> *Sie arbeitet mit zuviel Taktwechseln und ist aber auch da, wo sie aus seiner Gymnastik ihm entstandene rhythmische Neubildungen verwertet, im Grunde unrhythmisch, ohne Suggestibilität für den Körper, dickflüssig und dabei prätentiös überladen, süßlich und brutal, von einem leitmotivischen Barock.* (Lit. 81, S. 116)

---

[24] Hier zeigt sich offenbar ein gewisser Widerspruch in Brandenburgs Denken: Einerseits beklagt er die allzu große Entkörperlichung musikalischer Rhythmen in der europäischen Musik und begrüßt die Dalcrozeschen Übungen, die gerade die Verkörperung der musikalischen Rhythmen als ein Hauptziel anstreben, andererseits spricht er ohne Differenzierung von einer »Vergewaltigung des menschlichen Körpers« durch ihre Realisierung.

[25] Meiner Meinung nach sind die Dalcrozeschen Gesten an sich schon Ausdruck genug, denn sie haben, wenn auch erlernt, ihren abstrahierenden, symbolischen Wert, wollen Chiffre sein und bedürfen keines weiteren realistischen Ausdrucks, wie auch schon Oskar Bie betonte. In diesem Falle liegt sicher auch bei Jaques-Dalcroze ein Mißverständnis bzw. eine Unsicherheit vor, wenn er zu den metrischen Gesten noch einen »Gemütsausdruck« hinzufügt, wie die bei Spanuth gezeigte Bildfolge deutlich macht.

Gelobt werden von Brandenburg dagegen die einfachen rhythmischen Übungen.

> *Wie geistvoll waren hiergegen die einfachen rhythmisch-gymnastischen Übungen des Anfangs, die schlichten Vorführungen eines Bewegungssystems, das, dem rhythmischen System der Musik analog, für dieses erst im Schüler das rechte aktive und erlebte Verständnis weckt, das den Intellekt in die Körperbewegung aufnimmt und dort automatisiert, bis das Geistige die Leibesübungen wie der Duft die Blume umgibt.* (Lit. 81, S. 117)

Für tänzerische Naturtalente kann die Bildungsanstalt nach Brandenburgs Ansicht nur Handwerkliches vermitteln.

Die Persönlichkeit von Jaques-Dalcroze wird von ihm folgendermaßen beschrieben:

> *Jaques-Dalcroze ist eine erstaunliche halbkünstlerische Natur, die mit einer mächtigen Kraft in sich schaffend nicht fertig werden konnte und sie in einer pädagogischen Tätigkeit aus sich heraus projizierte. Nun wuchs die Kraft mit den hemmenden Widerständen einer disharmonischen Anlage und je mehr sie manches an sich selbst als roh geblieben und unkultivierbar empfand, um so heißere Sehnsucht nach Kultur wurde sie und schließlich Wille, eine Ganzheit außer sich zu erzwingen, die sie in sich nicht zustande brachte. Das gelang ihr denn auch wahrhaft genial im System und in einer doch wieder unsystematischen, stets auf ein Selbstlernen bedachten pädagogischen Praxis. Aber in der produktiven Phantasietätigkeit mußte und muß sie nach wie vor versagen. Dies soll und kann kein Tadel des herrlichen Mannes sein. Was eines großen Menschen Stärke ist, das ist auch seine Schwäche, und wenn sie seine Grenzen angeben, so zeigen wir dadurch nur um so klarer das Gebiet, innerhalb dessen er unumschränkter Herrscher ist.* (Lit. 81, S. 119)

Brandenburg erkannte, daß auf dem Gebiet des Musiktheaters die Rhythmische Gymnastik eine große Rolle in künstlerischer Hinsicht spielen könnte, was die Sängerdarsteller und den Chor anbetreffen. Das gilt gleichermaßen für das Sprechtheater und für Instrumentalisten.[26]

Trotz einiger Kritik an den Orpheus-Aufführungen in Hellerau sieht Brandenburg den Hellerauer Aufführungsstil als eine Vorstufe für eine »höhere« rhythmische Einheit des Hörbaren und Sichtbaren, nicht durch bloßes Realisieren des Rhythmus und Kleben an den Taktstrichen, sondern durch Finden eines »transzendental Gleichen« zur rhythmisch dramatischen Architektur der Musik. Das aber wäre seiner Ansicht nach eine Aufgabe für die Zukunft.

Brandenburg bezeichnet sich selbst als einen, der in Sachen Jaques-Dalcroze »mit begeisterter Skepsis sachkundige Propaganda« mache. Er stellt die Frage, ob die Hellerauer Schule nicht ein Versuchsfeld im weitesten Sinne werden könne, ob sie sich nicht im Hinblick auf ein gemeinsames Ziel schaffenden Künstlern, Regisseuren, Musikern, Erfindern neuer Tänze öffnen könne. Vor allem aber solle sie sich auf ihre eigentliche engere Aufgabe konzentrieren, die Wechselwirkungen zwischen Körper und Geist zu kultivieren. Nach Brandenburgs Auffassung müsse mit dem gymnastischen Dilettantismus in Hellerau Schluß gemacht werden, d.h., der körpereigenen motorischen Rhythmik solle endlich der Platz eingeräumt werden, der ihr nach seiner Ansicht gebühre, um eine Vorschule des Tanzes zu sein. Der Forderung, die Rhythmische Gymnastik von ihrem »allzu musikalischen Charakter zu befreien«, solle u.U. durch eine gelegentliche Ausschaltung der intellektuellen Aufgaben entsprochen werden. – Vielleicht war der zeitliche Abstand eines knappen Jahrhunderts notwendig, um zu erkennen, daß es sich gerade bei dieser Forderung, mit der Brandenburg ja nicht allein stand, um ein eklatantes Mißverständnis von Jaques-Dalcroze und seiner Bestrebungen handelte.

In einem Artikel zum Tod von Jaques-Dalcroze im Jahre 1950 »Kleiner Lorbeer für Dalcroze« schreibt Brandenburg:

---

[26] Max Reinhardt z.B. beschäftigte in Berlin Diplomanden von Hellerau, und auch an anderen deutschen Theatern haben, laut einer Untersuchung von Gunhild Oberzaucher-Schüller, Dalcroze-Rhythmiker gewirkt. Wieland Wagner hat später in den 50er Jahren Ideen von Jaques-Dalcroze und Adolphe Appia in seine Regiearbeit aufgenommen.

Der Humanismus dieses körperlichen Musikpädagogen aus der Schweiz war echt und entsprach durchaus dem hochgewählten Hellerauer Rahmen und Namen einer Bildungsanstalt, dies Wort in dem Sinne einer platonischen Akademie verstanden. Denn Leitsätze Platons schwebten über ihr: »Die Vereinigung musischer mit gymnastischer Bildung ist es, die Vernunft und Willen zur Harmonie bringt. Der Wille wird gemäßigt und gemildert durch Musik und Rhythmus«. Der Meister schritt nun zu höherer Anwendung seines Systems fort und machte immerhin als erster Erzieher mit dem uralten Verhältnis zwischen Musik und Körper, wenigstens von der Musik aus, bewußt und konsequent Ernst. (Lit. 82)

17.10 F. H. Winther

»Körperbildung als Kunst und Pflicht«, 1923 (Lit. 216)

Winther wendet sich den allgemeinbildenden Werten der Methode zu und hebt als ihre Wirkungen Ausbildung des Willens, Entwicklung der inneren Konzentrationsfähigkeit, Entwicklung des Sinnes für Schönheit, Fähigkeit zu verallgemeinern und Bildung gesunder Kraft hervor.

In der Rhythmischen Gymnastik arbeitet ein zielbewußter Verstand mit Plan. (Lit. 216, S. 40)

Winther sieht in der Rhythmischen Gymnastik ein Grundlagenstudium für Musiker, Musikliebhaber, Tänzer und Schauspieler an. Die »Arbeit am Körper wie an einer Statue«, der unabhängige Gebrauch der Gliedmaßen und die Förderung des Abstraktionsvermögens werden als Positiva erwähnt. Kritisiert wird, daß der Eigenrhythmus des Körpers nicht zu seinem Recht komme. Jaques-Dalcroze habe nach Winther den menschlichen Körper zu einer dramatischen Plastik entwickelt, mit dem Verstand eines Bildhauers meistere er den Raum.

Das Erlernen der Technik, die Vorarbeit des freien Schaffens, das rhythmische Exerzieren, ist ebenfalls Charakter- und Willensbildung. Der Körper lernt gehorchen: Mit peinlicher Genauigkeit setzt er Takte in Bewegungen um. Eine so saubere Bewegungsarbeit, wie sie die Musik allmählich erzwingt, kann kaum der militärische Drill erreichen. Der Musik-Rhythmus erfaßt den Körper so, daß die Bewegungen gleichsam sichtbare Wellen der Töne sind. Hier erlernt der Wille nicht nur eine genaue geregelte Arbeit, zu der etwa eine rein geistige Disziplin erziehen kann, auch sein Werkzeug, der Körper, wird gefügig. Wir sehen, von welch allgemeinerzieherischer Bedeutung eine Fachbildung werden kann, die unsere Fähigkeiten an der Wurzel erfaßt. Oberflächlich betrachtet werden durch genannte Übungen nur Musiker erzogen, deren Muskeln zu rechter Zeit die Befehle der Nerven ausführen, die nicht zu früh oder zu spät mit einer Bewegung einsetzen, d. h. taktsichere und musikrhythmisch sichere. In Wirklichkeit hat man die Willenssicherheit des Schülers gesteigert. Auch die Macht des Willens über die geistigen Fähigkeiten wird gefestigt durch Übungen, welche scheinbar nur auf musikalische Konzentration hinarbeiten. (Lit. 216, S. 41 f.)

Winther spricht von »rhythmischer Geistesgymnastik« und sieht den allgemeinen Wert dieser Bildung in ihrer starken, vielseitigen Sinnlichkeit.

Man kann in noch höherem Grade als bei der Berlitz-Methode vom anschaulichen Unterricht sprechen. (Lit. 216, S. 42)

Nach Winther wird durch die Rhythmische Gymnastik eine innige Verbindung von Theorie und Praxis erreicht, die Umsetzung von Empfinden in Muskeltätigkeit, Eine Kräftigung der Nerven und der ethischen Eigenschaften. Er ist der Meinung, daß die Redlichkeit des Ethikers ohne klares Empfinden nicht möglich ist.

Man wird sich durch diese Formung des Gefühls klarer über das Gefühl, und dieses selbst hat Profil erhalten. (Lit. 216, S. 43 f.)

Es ist dieselbe klare Redlichkeit, welche wir häufig beim religiösen Genie finden, und die das religiöse Genie von seinen Jüngern fordert. »Werdet nicht der Menschen Knechte«, »Eure Rede sei:

ja, ja, nein, nein,« – sich von allen Lügen, allen den kleinlichen Rücksichten, konventionellen Höflichkeiten freimachen und geradewegs auf unser Ziel losgehen. (Lit. 216, S. 44)

17.11 Alfred Müller

»Rhythmische Gymnastik«, 1925 (Lit. 160)

Zur Dalcroze-Methode, speziell zum Begriff Rhythmische Gymnastik, führt Müller einerseits aus, daß die Erstprägung des Begriffes zwar von Jaques-Dalcroze und seiner Methode stammt:

> *Andererseits aber hat diese Erziehungsmethode, da sie unter rhythmisch bis vor kurzer Zeit einzig und allein das Musikalisch-Rhythmische in seiner Einwirkung auf den Körper verstehen wollte und da sie in einer elementaren Verwechslung von Rhythmus und Takt stehen blieb, den ganzen umfangreichen Inhalt ihres neugeschaffenen Wortes niemals erfüllen können, so daß sie dadurch das Recht verwirkt hat, für sich einen Begriff in alleinigen Anspruch zu nehmen, den sie wohl entdecken, dessen Konsequenzen aber niemals, und wäre es nur annähernd, erforschen konnte.* (Lit. 160, S. 21)

Müller unterscheidet zwischen Reflexbewegungen (durch Reize hervorgerufen), Ausdrucksbewegungen (haben ihren Ursprung in seelischen Zuständen und Veränderungen) und Leistungs-Zweck-Bewegungen (werden durch Akte des Verstandes und Willens erzeugt). Ohne daß Jaques-Dalcroze in diesem Zusammenhang genannt wird, sind dessen Übungen und Bewegungen ohne Zweifel in letztere Kategorie einzuordnen.

> *Die Zweckbewegung erfolgt vorwiegend gradlinig oder in einfachen, geometrisch geordneten Kurven. Sie ist sowohl in der Linienführung als auch in der Schnelligkeit von vornherein auf das Ziel gerichtet; zugunsten der beiden Prinzipien Geradlinigkeit und Beschleunigung werden alle verzögernden, umwegigen und kraftraubenden Mitbewegungen unterdrückt.* (Lit. 160, S. 37)

Und nun zur Rhythmischen Erziehung:

> *Auch in der rhythmischen Erziehung handelt es sich immerhin um Unterricht zu bestimmten festgesetzten Stunden, in denen der Lehrer zunächst nur den Weg über den Verstand und den Willen des Schülers nehmen kann. Alle Übungen tragen deshalb vor der Hand das Gepräge des willensmäßigen Beginns.* (Lit. 160, S. 41)

Zum Kommando, unzweifelhaft ist hier das »hop« von Dalcroze gemeint, schreibt Müller:

> *Nichts wirkt so rhythmustötend wie der Befehl um des Befehls willen...*
> *Man überlasse den Körper doch einmal seinem eigenen Impuls, ohne durch ein plötzliches und aufschreckendes Kommando ihn aus der Bahn seiner Bewegungsentwicklung herauszuwerfen. Der Schüler darf seinen Bewegungsbeginn selbst wählen: Wieviel ist doch damit bereits gewonnen! Der Körper erstarrt nicht mehr auf ein Ankündigungskommando wie in einem Krampf, er läßt nicht den Atem stocken, er wird nicht abgelenkt von sich selbst auf den Lehrer in einer fast ängstlich gespannten Erwartung, wann der Befehl wohl erfolgen mag; Er kann in sich selbst sich vertiefen, auf Impulse seines triebhaft weiterflutenden Lebens achten und reagieren!* (Lit. 160, S. 45 f.)

Zu Hören und Realisieren:

> *Grundsätzlich Front zu machen ist gegen den Unfug des stetigen Vormachens und Nachmachens... Er [der Schüler] wird den äußerlichen Effekt nachahmen, er wird den mitlaufenden Ausdruck oder irgendwelche Automatismen der Routine imitieren, wird trefflich »abgucken, wie er [der Lehrer] sich räuspert, wie er spuckt«. Zu einer eigenen Bewegung kommt er nicht, sie wird in ihm erstickt durch das Besserkönnen des Lehrers, und was er auch tut, wie er sich bewegt: es ist Unwahrhaftigkeit und Pose.* (Lit. 160, S. 46)

Müller wendet sich eigentlich gegen jede Art des Vor- und Nachmachens und meint, daß der individuelle Bewegungsablauf dadurch zerstört würde, das Innen- und Eigenleben nicht zum Ausdruck käme. In

der Verwendung von Musik und ähnlichem sieht Müller problematische Mittel, den Körper wesentlich zu beeinflussen und »womöglich« die Seele bewegen. Er spricht von sogenannten rhythmischen Systemen, in denen die Musik unschwer als ein verkapptes Surrogat des Kommandos sich enthüllt. (S. 47) Müller hebt die getrennte Entwicklung des musikalischen und des körperlichen Rhythmus hervor und stellt den Sinn körperlicher Realisierungen infrage. Zum Rhythmus führt eine derartige Verquickung auf keinen Fall. (S. 48) Er ist der Meinung, daß der Gegensatz von guter Musik und willensmäßiger Körperbewegung ein wenig beschämend und ein wenig lächerlich wirkt (auch auf den Übenden selbst), weil man eben erwartet, daß Musik auf eine andere innerliche Art aufgenommen und evtl. in Körperbewegung umgesetzt wird. (Lit. 160, S. 48)

Zum Komplex Körper-Seele-Geist (Verstand) stellt Müller fest:

Verstand und Körper sind Faktoren der Umwelt geworden, nur noch Objekte des inneren Erfassens, ihm unterworfen, von ihm beherrscht. Also doch beherrscht? Gewiß! Nur nicht von einer Überlegung, von einer Verstandesrechnung, sondern eben von der Seele. Die Seele vorzüglich ist Element und Träger der Begeisterung, und deshalb ist Begeisterung immer angesehen worden als eine Eigentümlichkeit »starker Seelen«, als eine Fähigkeit des Menschen. (Lit. 160, S. 51)

> *Das einzige, was der Verstand und der Wille tatsächlich erreichen können, ist, daß sie den körperlichen Ausdruck als unschön empfundener innerer Bewegungen zu unterdrücken vermögen und damit schließlich den Innenvorgang selbst unterdrücken, nicht aber darin, daß sie mit dem Innern angeblich übereinstimmende schöne Bewegungen selbst erzeugen können. Beherrschung, »Haltung« können wir von außen her lernen, nicht wahrhaft schöne Bewegung.* (Lit. 160, S. 55)

Zu Fragen der Ästhetik und Schönheit bemerkt Müller.

> *...daß Schönheit in der rhythmischen Gymnastik durchaus nur als ein Nebenprodukt anzusprechen ist, das nicht beabsichtigt wird und nicht beabsichtigt sein darf, sondern allenfalls von selbst auftritt.* (Lit. 160, S. 53)

> *Die natürliche Schönheit des gesunden Körpers soll durch die rhythmische Körpererziehung gefördert werden, indem sie den ungehinderten rhythmischen Ablauf ermöglicht, Fehler und Störungen der natürlichen Funktionen des menschlichen Körpers korrigiert.* (Lit. 160, S. 53)

Der Schlußsatz von Müllers Schrift bekräftigt noch einmal seinen Standpunkt. Einen deutlicheren Gegensatz zur Rhythmischen Gymnastik von Jaques-Dalcroze kann man sich kaum denken:

> *Wir müssen also erkennen, daß die ästhetische Einstellung überhaupt für die rhythmische Erziehung ein unmöglicher Standpunkt ist, daß vielmehr der einzige Maßstab, der an die rhythmische Bewegung angelegt werden kann, die Wahrheit und Echtheit der Bewegung ist, die Übereinstimmung des äußeren Ausdrucks mit dem inneren Sein oder, um die Stellung zum Begriff Schönheit in einem Satz der Loheland-Schule zusammenzufassen: »Die Forderung geht nicht auf das Schöne im Sinne eines einseitig abgegrenzten ästhetischen Vorstellungsgebietes, sondern auf strengste Wahrhaftigkeit gegen sich selbst und auf Befreiung von jeder persönlichen Eitelkeit.«* (Lit. 160, S. 56)

17.12 Siegfried Eberhardt

»Der Körper in Form und in Hemmung«, 1926 (Lit. 90)

> *Soll der durchgebildete, disziplinierte Körper »Ausdrucksmittel« werden, wie heut von vielen Ekken das Feldgeschrei ertönt, so erheben wir die Frage nach dem Ding, das da ausgedrückt werden soll. Auch hier gilt die Binsenwahrheit, daß das Mittel, das Instrument sich nicht den Geist schafft, sondern umgekehrt (Richard Wolf).* (Lit. 90, S. 128)

Eberhardt hebt bei Jaques-Dalcroze zwei Merkmale der qualitativ vollendeten Bewegung hervor: Die losgelöste Unabhängigkeit der Gliedmaßen und der rhythmische Zusammenhang, der sie beherrscht.

Er stellt Jaques-Dalcroze seinem Schüler Rudolf Bode gegenüber: »So richtig Dalcroze die losgelöste Unabhängigkeit der rhythmisch-synthetisch gebundenen Außenbewegung als Merkmal der Bewegungsqualität erfaßte, so richtig ist Bodes Hinweis auf die Gesamtbewegung des Körpers«:

Aller Rhythmus aber ist eine Funktion der Totalität, zum mindesten der Totalität des menschlichen Körpers. (Lit. 90, S. 133)

Die künstlerisch-intuitive Erkenntnis der »Ganzheit des Ausdrucks« von Dalcroze, suchte Bode praktisch zu verwirklichen, blieb aber gerade durch die Einstellung auf den Bewegungsablauf der Totalität im Außengeschehen mehr als Dalcroze befangen, der durch den Rhythmus die Lebensbewegung im Eindruck wenigstens berührt hatte. (Lit. 90, S. 134)

17.13 Martin Gleisner

»Tanz für alle«, 1928 (Lit. 109)

Manche, besonders der älteren Leser, wird es vielleicht verwundern, daß wir die Arbeit von Jaques-Dalcroze, dem eigentlichen Schöpfer des Begriffs »Rhythmische Gymnastik« in diesem grundsätzlichen Zusammenhang nicht näher betrachten. So sehr sein Wirken vor dem Kriege im Vordergrund des öffentlichen Interesses stand, so wenig ist es doch, genau betrachtet, eine Form der Körperbildung. Dalcroze läßt sich leiten von dem Bestreben, durch den menschlichen Körper die Musik möglichst vollkommen ausdrücken zu lassen; seine Schule ist so ihren Grundwegen nach eine Angelegenheit der musikalischen Bildung. Vom Körperleben aus gesehen ist sie ein Umweg, wenn nicht ein Abweg. Die Verbreitung dieser »Rhythmischen Gymnastik« bleibt deshalb auch immer mehr auf musikinteressierte Kreise beschränkt. (Lit. 109, S. 37)

17.14 Hans W. Fischer

»Körperschönheit und Körperkultur. Sport – Gymnastik – Tanz«, 1928 (Lit. 103)

Fischer stellt zur Rhythmischen Gymnastik von Jaques-Dalcroze fest, daß eine allseitige Ausdrucksfähigkeit durch diese Methode nicht erreicht werden kann. Ein Beweis dafür sind nach seiner Ansicht eine Reihe von Tänzerinnen, die durch die Hellerauer Schule gegangen sind. Der Weg, den diese Tänzerinnen, und nicht nur diese, einschlugen, war von dem Gedanken des freien, natürlichen Körperrhythmus geprägt und einer Unabhängigkeit von der Musik. Fischer behauptet, daß bei Jaques-Dalcroze Takt und Rhythmus nicht voneinander getrennt seien. Der unabhängige Gebrauch der Gliedmaßen und ein schnelles Reaktionsvermögen machten ein zwanglos freies und präzises Fließen der Bewegung möglich. Als Instrument bleibe der Körper innig mit der Musik verbunden. Er meint, daß durch den ständigen Gebrauch derselben Gebärden eine gewisse Monotonie entstehe, es fehle seiner Ansicht nach die freie gestalterische Energie, der realistische Ausdruck. Fischer bestreitet aber nicht den hohen Wert der Methode für die musikalische Erziehung. Für den Tanz ist sie seiner Meinung nach nur bedingt geeignet [wenn waches musikalisches Empfinden für ihn überhaupt von Bedeutung ist].

Ihrem wahren Wesen nach mündet die »rhythmische Gymnastik« dieses Systems nicht in die Kunst, sondern in die allgemeine Pädagogik. Dalcroze erzieht zu geistiger Konzentration, zur Disziplin im »Führen und Folgen«, zur (ein Lieblingswort von ihm) »Bereitschaft«, sofort auf einen Eindruck körperlich zu erwidern und den von der Musik ausgehenden Anstoß augenblicklich aufzunehmen. Diese starke Willensbetonung läuft aber gerade dem Werden und Wachsen einer Form, die sich allseitig und lebendig im Körper auswirkt, zuwider. (Lit. 103, S. 212)

Fischer macht noch darauf aufmerksam, daß nach dem Ausscheiden von Jaques-Dalcroze die Hellerauer Schule, die später nach Laxenburg ging, sich selbständig weiterentwickelt hat.[27]

---

[27] Was Jaques-Dalcroze zu dieser »Weiterentwicklung« bzw. Anpassung an die »Forderungen der Zeit« gesagt hat, geht unter anderem aus einem Brief hervor, den er an die Tänzerin Valérie Kratina gerichtet hat. (Lit. 24/ siehe auch Dokumentationsteil F)

17.15 Robert Hernried (1883 - 1951)

Musikpädagoge, Komponist, Musikschriftsteller. Vor dem 1. Weltkrieg Kapellmeister in Linz. 1927 bis 1934 Lehrer an der Staatlichen Akademie für Kirchen- und Schulmusik in Berlin.

»Emile Jaques-Dalcroze' Lebenswerk«, 1929 (Lit. 121)

Hernried erkennt, wie nur wenige, daß es Jaques-Dalcroze mit seiner Methode einzig und allein um die Musik geht, daß die Methode an sich auch kein Vorstudium zum Tanz ist.

> *In Wort und Schrift tritt er [Dalcroze] für die von ihm gewonnenen Erkenntnisse ein und kristallisiert den Kern seiner Lehre in die Feststellung, daß Musik nur dann in dem Menschen wohne, wenn dessen ganzes Ich von ihr erfüllt sei. Das ganze Ich – also auch der Körper –. Das Verlangen nach einem Mitschwingen des Körpers im Rhythmus der Musik hat ihm viel Gegner geschaffen. Denn die Übungen körperlicher Natur, die er vorschreibt, wurden und werden zum Teil noch heute mißverstanden. Man glaubt vielfach, es handele sich um eine Ausbildung zum Tanz, während Jaques-Dalcroze in Wirklichkeit jede seiner Vorschriften im Hinblick auf das große Ziel der einheitlichen ästhetischen Durchbildung des Organismus im musikalischen Sinne gegeben hat. Er stärkt das innere Hören, kompliziert seine Übungen zu einem Kanon zwischen der musikalischen und der körperlichen Bewegung, versinnbildlicht die Notenzeichen als Raumzeichen und dokumentiert so klar, daß kein rein sportliches Gelüste ihn antreibt, sondern nur das Streben nach Durchdringung der Gesamtpersönlichkeit mit musikalischem Empfinden.* (Lit. 121, S. 145 f.)

Im Verlaufe des Aufsatzes kommt Hernried auf das Schicksal der Methode, ihren glänzenden Auftakt vor dem 1. Weltkrieg in Hellerau, den Bruch durch den 1. Weltkrieg und den Neubeginn ohne Jaques-Dalcroze nach dem 1. Weltkrieg, besonders auch auf Laxenburg zu sprechen: *»Während jedoch der Meister selbst nie das Ziel der allgemeinen musikalischen Durchbildung aus dem Auge verlor, scheint man in Laxenburg, wie auch in verschiedenen heute viel genannten Schulen, das körperliche Moment in einer Weise in den Vordergrund zu stellen, die den Ursinn der Lehre verdreht – ein unseliges Zeichen, daß leidige Modeerscheinungen auch in der Pädagogik hier und dort Platz greifen. Dalcroze selbst wirkt wieder in Genf, und schrittweise müssen die getreuen Bekenner seiner wahren Lehre ihr den Boden aufs Neue zurückgewinnen.«* (Lit. 121, S. 146) Hernried kritisiert, daß die pädagogischen Werke von Jaques-Dalcroze am Ende der 20er Jahre in führenden pädagogischen Kreisen kaum noch bekannt sind. Einen breiten Raum nimmt in seiner Publikation daher die kurze Besprechung der pädagogischen Werke ein, wobei er eine Lanze für das Zusammengehen der Fächer Musik und Turnen bricht. Er möchte den Sport als Selbstzweck ausschalten, *»indem man die Turnstunde zu grundlegender rhythmischer Schulung benützt und einen innigen Zusammenhang vor allem zwischen Turnen und Musik, späterhin auch zwischen Musik und anderen Lehrfächern zu schaffen trachtet.«* (Lit. 121, S. 147) Als Grundlage für dieses Projekt empfiehlt er die zweite Edition der Methode »Die Rhythmik« von 1916/17 und die »Plastique animée«. In diesem Punkt verläßt Hernried das Realisierbare und wendet sich Utopien zu.
Die Vorzüge der Einführung der Notenschrift nach Jaques-Dalcroze, sein Harmonie- und Gehörbildungssystem werden ebenfalls hervorgehoben. Das pädagogische Musikschaffen von Jaques-Dalcroze, von den meisten Kritikern abgelehnt, wird von Hernried positiv bewertet. Ob es nun Kompositionen für Kleinkinder »Für unsere Kleinen«, oder die »Gebärdenlieder«, die »Rhythmischen Märsche« oder die »Rhythmischen Skizzen« sind.

> *Welche Liebe zum Kinde, welches tiefe Gemüte gehört dazu, um solche entzückenden Kindergartenspiele samt Musik und Text zu schaffen, wie sie Dalcroze hier gelungen sind.* (Lit. 121, S. 148)
> *Wer die Kinder liebt, liebt auch das Volk, und wer das Volk liebt, liebt auch die Kinder. So mußte es kommen, daß Emile Jaques-Dalcroze einen großen Teil seines Schaffens der volkstümlichen Komposition zuwandte.* (Lit. 121, S. 149)

Der Aufsatz endet mit einem Plädoyer für Jaques-Dalcroze und für die Neugestaltung des Erziehungswesens auf der Grundlage seines Systems. Trotz »Genfer Protest« und der damit einsetzenden Boykottbewegung gegen seine Lehre ist Hernried der Meinung:

Im Falle Dalcroze ist es gleichgültig, was zu jener Zeit geschah. Denn nicht wir sind die Schenkenden, wenn wir seine Lehre mehr und mehr zur Grundlage der musikalischen Ausbildung machen, sondern wir sind die Beschenkten. (Lit. 121, S. 150)

Ein markanter, emphatischer Satz, Dalcroze betreffend, sollte dem Leser aus Hernrieds Ausführungen nicht vorenthalten werden:

Sein System kann einfach nicht überholt werden, es kann nicht veralten, weil es sich auf die Stärkung der Urelemente stützt. Und diese beiden bestehen durch Zeit und Ewigkeit. (Lit. 121, S. 150)

17.16 Walter Sorell (geb. 1905)

Leiter und Regisseur an Kleinbühnen in Wien, 1939 in Amerika, Mitte der 40er Jahre Tanz- und Theaterkritiker, Lehrer für Tanz und Theatergeschichte.

In seinem Buch »Der Tanz als Spiegel der Zeit« (Lit. 196) konstatiert Sorell, daß mit Dalcroze Musik und rhythmische Bewegung im Rahmen einer modernisierten griechischen Idee vom ganzen Menschen wieder eine zentrale Rolle zu spielen beginnen.

Er kritisiert seine konservative Einstellung zu den kreativen Bedürfnissen des Menschen, die auf diese Weise den Ideen Platons sehr nahe kommt. Daß Jaques-Dalcroze in den 30er und 40er Jahren unseres Jahrhunderts mehr und mehr vergessen wurde, schreibt Sorell seiner mangelnden Anpassungsfähigkeit an den »Ton der Zeit« zu. Für ihn blieb Dalcroze Lehrer, dessen Forschungsdrang, der unbestreitbar einen beträchtlichen Beitrag zur Entwicklung des Tanzes im 20. Jahrhundert geleistet hat, in Bahnen der Methodik verlief.

17.17 Rudolf Bode (1881 - 1970)

Studium der Philosophie, Naturwissenschaft, Musik, 1906 Promotion. Kapellmeister an verschiedenen Theatern. 1910/11 Studium an der Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze in Hellerau. 1911 Leiter eines eigenen Instituts für Musik und Rhythmus nach der Methode Jaques-Dalcroze. Er entwickelte jedoch nach und nach eine eigene Lehre und löste sich von seinem ehemaligen Lehrer und dessen Methode.

Aufgaben und Ziele der Rhythmischen Gymnastik, München 1913
(Vortrag anläßlich einer Vorführung der Methode Jaques-Dalcroze)

Schon im Vorwort spricht Bode von der Unzulänglichkeit des bisherigen Gymnastikbetriebes, des zu sehr auf eine Methode fixierten Unterrichts und weist auf sein großes Leitbild, den Philosophen Ludwig Klages, hin. Bode ist der erste prominente Schüler von Jaques-Dalcroze, der eine massive Kritik an dem Dalcrozeschen System übt, sich schließlich von ihm abwendet und seine eigenen Wege geht.

Der von Jaques-Dalcroze ganz bewußt eingesetzte und zu entwickelnde Wille wird von ihm eher als Hindernis in der Entwicklung des Menschen gesehen:

In dem Maße, als das Kind sich seines Willens bewußter wird, in dem Maße wächst die Gefahr, daß die Willkür eingreift in das geheime Walten der formgestaltenden Kräfte des Menschenleibes, daß eine Störung eintritt, die sich dokumentiert in einer Entstellung der ursprünglich von der Natur intendierten Körperform und in dem Zurücktreten der seelischen Betonung in der Bewegung. Die Aufgabe der Gymnastik ist es, hier eine höhere Synthese zu schaffen, diese beiden das menschliche Leben beherrschenden Grundtatsachen, das bewußte und das seelische Leben zu einer Einheit zu verschmelzen, den Körper unter Bedingungen zu stellen, welche eine Steigerung der Willensenergie ermöglichen ohne Verdrängung der seelischen Kräfte, welche eine Entfaltung der seelischen Kräfte ermöglichen, ohne Schwächung der Willensenergie. Dies ist die Aufgabe, die den Kern jeglicher Erziehung überhaupt ausmacht. Für die Gymnastik ist diese Aufgabe dadurch bestimmter charakterisiert, als für sie das Seelische identisch ist mit der Gestalt des Körpers. (Lit. 73, S. 8)

Ganz im Sinne Klages' wird vor allem von Körper und Seele gesprochen, der Geist jedoch wird nahezu ausgeklammert. (siehe auch: L. Klages, »Der Geist als Widersacher der Seele«, Lit. 138)

Zum Ziel der Gymnastik führt Bode aus:

> *Die große Aufgabe der gymnastischen Kultur besteht darin, die technische Beherrschung der körperlichen Bewegung und die seelische Lebendigkeit und Ursprünglichkeit der Bewegung zu einer höheren Einheit zusammenzuschließen.* (Lit. 73, S. 13)

Direkt zur Methode Jaques-Dalcroze bemerkt Bode, daß hier eine Verwechslung von Rhythmus und Regel stattfinde. Bode übernimmt den Rhythmusbegriff von Klages:
Rhythmus als eine organische, natürliche Eigenschaft aus dem irrationalen Untergrund der Welt stammend, dem Dämonischen verwandt. – Im Gegensatz dazu deutet er musikalischen Rhythmus und Takt als unserer Intelligenz, unserem Willen entsprungen.

> *Nur insofern die geregelte Bewegung seelisch durchflutet wird, wird sie zu einer rhythmischen.* (Lit. 73, S. 14)

Zur Rhythmischen Gymnastik von Jaques-Dalcroze schreibt er:

> *Die rhythmische Gymnastik erstrebt: Organisation, Präzision, ein unbedingtes Parieren des Körpers, höchste Ökonomie in der Kraftausgabe, lauter Eigenschaften, die das Gepräge des Geistigen und des Willens tragen. Sie schafft keine Erweiterung des seelischen Fonds, sondern schafft für den vorhandenen seelischen Fonds neue Bahnen sich zu entfalten, das heißt, sich in Bewegung umzusetzen.* (Lit. 73, S. 15)

Nach Bodes Ansicht vergewaltigt jedoch auf diese Weise die bewußte Sphäre des Menschen die unbewußte, die ursprüngliche Begabung wird getötet, schematisiert, die Beseeltheit der Bewegung fällt der Technik zum Opfer.

> *Und nun ist es das bleibende Verdienst von Jaques-Dalcroze, daß er dieser Gefahr ein Gegengewicht geschaffen hat, indem er die Musik zum mitbestimmenden Faktor körperlicher Ausbildung machte. Dalcroze ist allerdings den umgekehrten Weg gegangen, er hat ursprünglich die Bewegung zur Musik hinzugefügt, nicht die Musik zur Bewegung. Und diesen Entwicklungsgang spürt man zum Teil noch in der Anlage der Übungen und in den Experimenten, welche darauf gerichtet sind, vorhandene, aber nicht direkt für Tanz oder dramatische Handlung komponierte Musik, z. B. Bach'sche Fugen, körperlich zu interpretieren; ein unmögliches Beginnen, da diese Musik viel zu viel rein geistige Bewegungselemente enthält, die jeder körperlichen Interpretation inkommensurabel sind.* (Lit. 73, S. 16)

Dieses Zitat belegt sehr deutlich, daß Bode nicht begriffen hatte, daß es sich bei der Methode Jaques-Dalcroze um ein musikpädagogisches System handelt, bei der die Musik nicht ein mitbestimmender Faktor, sondern eine absolute Größe, Kern und Mittelpunkt, das Wesentliche der Methode darstellt, und daß sie aufgrund dieser Tatsachen den musikalischen Rhythmus, das Metrum usw. als etwas Unverzichtbares nicht aufgeben konnte und wollte. Die Ablehnung alles Geistigen in Verbindung mit Körperbewegung, die ständige Verteufelung des Taktes (Metrum), der den Rhythmus zu beherrschen sucht, lassen die Musik nur als Erregerin der seelisch-rhythmischen Sphäre des Menschen gelten. Hier werden künstliche Hürden errichtet, als ob sich der geistige Bereich bei der Entstehung eines Musikwerkes ausklammern ließe.

> *Und da muß ich sofort gestehen, daß mir ein Einwand durchaus gerechtfertigt zu sein scheint, nämlich der Einwand, Dalcroze übertrüge in den Übungen zu viel speziell der Musik eigentümliche Formelemente auf das menschliche Bewegungssystem, statt die Übungen unmittelbar aus dem ursprünglichen Bewegungsleben des Körpers abzuleiten.* (Lit. 73, S. 19)

Auch dieses Zitat belegt wie das vorherige ein tiefes Mißverständnis des Dalcrozeschen Systems, eine außermusikalische Sicht der Dinge, die laienhaft wirkt.

Da die Bewegungssprache des Körpers sich bei Dalcroze an der Musik und ihren Gegebenheiten orientiert, müssen die einzelnen Extremitäten und ihre Muskeln usw. gesondert trainiert werden, um sie später

zu koordinieren und einzusetzen. Jeder Instrumentalist, jeder Virtuose braucht dieses technische Training, ohne das die großen Werke der Musikliteratur nicht realisierbar sind. Bode fordert dagegen eine Vereinfachung der Übungen.

> *Nicht das komplizierte, mehr oder minder intellektuell bedingte ist unser Ziel, sondern das lapidare, einfache und große in der Bewegung. Auch in der Gymnastik gilt uneingeschränkt der alte Satz, daß das einfachste das schwerste ist.* (Lit. 73, S. 20)

Bode sieht als Endziel jeder Gymnastik *die beherrschte, aber trotzdem beseelte, die beseelte aber trotzdem beherrschte Bewegung.* Sämtlichen Bewegungen soll ein zentraler Impuls zugrunde liegen.

> *Die Krönung der Gymnastik ist die plastische Gymnastik. Hier steht im Zentrum als gestaltende Macht das individuelle Leben des Organismus, das sich jetzt aber nicht mehr unmittelbar manifestiert wie beim Kinde, sondern gleichsam durch die wache Sphäre des Intellekts hindurchgeht und so die organisch künstlerische Bewegung erzeugt.* (Lit. 73, S. 20)

Die griechische Plastik (Skulpturen von Ägina, in der Münchener Glyptothek) dient Bode als Vorbild, auch die Zuhilfenahme der Musik wird akzeptiert. Es ist aber ein Unterschied, ob ich Musik zur Hilfe nehme oder selbst Musik mache. Das ist der entscheidende Punkt, und der wird bei allen Anregungen und Reformvorschlägen, die abgesehen von ihrem philosophischen Hintergrund von einer sportlichen Gymnastik ausgehen, von Bode übersehen, nicht wahrgenommen.

»Rhythmus und Körpererziehung,« Jena 1923

Der Hauptvorwurf, den Bode hier Jaques-Dalcroze und seiner Rhythmischen Gymnastik macht, ist, daß sie das Wort »rhythmisch« zu Unrecht führt, sie sollte vielmehr »Metrische Gymnastik« heißen. Aufgrund seines außermusikalischen Rhythmusverständnisses kommt er zu der Erkenntnis:

> *Sie [die »Metrische Gymnastik« von Jaques-Dalcroze] basiert nicht auf der Einheitlichkeit des erzeugenden Bewegungsvorganges, sie ist vielmehr gegen die Einheit des Körpers und der Bewegung gerichtet, indem sie den Körper gliedert und die einzelnen Bewegungen willkürlich kombiniert. Wir betonen dem gegenüber, daß aller Rhythmus eine Lebensäußerung des menschlichen Organismus in seiner Ganzheit ist. Diesen eingeborenen Rhythmus der Form und der Bewegung zum vollen Ausdruck zu bringen, das ist die Aufgabe des gymnastischen Unterrichts.* (Lit. 74, S. 14 f.)

Die erzieherischen Bestrebungen von Jaques-Dalcroze, z.B. eine gewisse Automatisierung der Bewegungen zu erreichen, damit sie selbstverständlicher werden und unbewußter ablaufen, um eine innere Freiheit des Ausdrucks zu erlangen, muß Bode aufgrund seines an Klages orientierten Rhythmusverständnisses ablehnen. Er versucht seine Ablehnung aber auch durch neue Ergebnisse pädagogischer Forschung zu begründen. Die »atomistische« Vorgehensweise von Jaques-Dalcroze sei bereits überholt, heute gelte als Ausgangspunkt der Betrachtung die Totalität des Erlebens. Totalität lasse sich nicht aus Teilen begrifflich aufbauen – Demzufolge ist alles Totale irrational (Klages).

> *Das Verdienst von Klages besteht nun darin, daß er dies Irrationale nicht nur wieder in den Kreis der Bewußtseinsforschung stellt, sondern daß er es positiv zu umschreiben vermag, nicht mit Hilfe neuer Begriffe, sondern mit jenen uralten Sprachbegriffen, welche das älteste Erbteil der Menschheit bilden. Desweiteren erhalten wir eine scharfe Analyse derjenigen Kräfte, welche den Abbau des Totalen bewirken. Sie gipfelt in einer neuen Theorie des Willens und in der Erkenntnis, daß diese abbauenden Kräfte begrifflich faßbar sind im Urteils- und Willensakt, daß die Gegensätze von rational und irrational die dualistischen Bestandteile unseres Bewußtseinslebens bilden, daß es keine Synthese dieser dualistischen Bestandteile gibt – denn die eine ist zerstörend gegen die andere gerichtet. Jener alte Dualismus, welcher die Sprachen aller Völker, ihre Religion und ihren Mythus durchzieht, er hält seinen Einzug in die Hallen neuzeitlicher Psychologie, nicht im Gewande schillernder Schlagworte, sondern im Gewande schärfster Analyse der Bewußtseinstatsachen.* (Lit. 74, S. 22 f.)

Bode ist mit Klages der Meinung, daß die Abkehrung vom Irrationalen den Verlust des Rhythmus bedeutet. Die Hinwendung zum Rationalen bedeute nicht mehr Rhythmus, sondern Regel, Takt und Ordnung.

> *Alle Regel, aller Takt, alle Ordnung ist gegründet auf der Zerlegung des Lebendigen durch den Verstand.* (Lit. 74, S. 25)

Wenn man nun diese Theorie auf die Musik anwendet, dann stellt sich gerade das ein, was Bode und Klages bekämpfen; man trennt, vordergründig betrachtet, Metrum, Takt, ordnende Strukturen und Regeln von ihr (vgl. z.B. Regeln und Strukturen der polyphonen Musik), man entkleidet sie der geistigen und der Willenskräfte, die sie überhaupt entstehen ließen. – Was dann übrigbleibt, ist ungestaltetes Rohmaterial, noch nicht einmal Rhythmus und Melodik, da auch diese nicht nur ein Produkt der inneren Eingebung, sondern auch des Verstandes, des Willens sind. Was uns aber in der Musik anspricht, das ist nicht unbearbeitetes Rohmaterial, sondern gestaltete, durch Geist und Willen geformte Eingebung, Symmetrie, Ausgewogenheit, Proportion, – das was uns z.B. auch in der Architektur immer wieder beeindruckt, Kräfte, die willensbildend, formend, maßgebend, richtungweisend und stilbildend auf das Seelenleben wirken, einen positiven erzieherischen Einfluß haben.

> *Der Rhythmus ist ein vitales Prinzip, der Takt ein geistiges Prinzip. – Das rhythmische Gebilde ist gebunden an das Kontinuum des Lebens, der Takt hat eine isolierte Existenz.* (Lit. 74, S. 26)

Im Verlauf seiner Ausführungen stellt Bode die Frage, *ob, wie weit die Methode Jaques-Dalcroze tatsächlich dem Rhythmus, d.h. dem Leben, dient.* (S. 34) Anstatt sich endlich einmal mit der Musik auseinanderzusetzen, die die Grundlage der Methode darstellt, ist in der Frage bereits das »Nein« enthalten.

> *Rhythmik und Metrik sind einander antagonistisch. Behält der Rhythmus die Oberhand, so entsteht jenes Eigentümliche, das wir Stil nennen. Siegt aber das geistig metrische Prinzip (der häufigere Fall), so stirbt der Rhythmus, an seine Stelle tritt der – Automatismus.* (Lit. 74, S. 35)

> *Die gänzliche Unterdrückung des wesentlichen Rhythmischen, der Sieg des Willens – das ist der Automatismus. Durch ihn wird keine Rhythmik »einverleibt«, im Gegenteil: die vorhandene Rhythmik wird zerstört, indem metrisch geordnete Willensakte anstelle rhythmisch bewegter Gefühlsimpulse treten.* (Lit. 74, S. 35)

> *Die »Technik« hat den Rhythmus zerstört und, fügen wir hinzu: jede »Technik«, sei es die Technik eines Instruments, sei es die Technik der Körperbeherrschung, ist dem Rhythmus antagonistisch, weil jede »Technik« auf »Gliederung« und »Kombination« beruht. Alle große Bewegungskunst hat aber mit »Technik« in diesem Sinne nicht das geringste zu tun.* (Lit. 74, S. 35)

> *Die »Methode« Jaques-Dalcroze hat den prinzipiellen Fehler, daß sie in erster Linie eine mechanische Technik ist, deren Voraussetzung ein »gegliederter« Körper ist.* (Lit. 74, S. 36)

> *Wir Menschen von heute sind angewiesen auf das rhythmische Eigenleben unseres Körpers. Eine Gymnastik, die diesen ursprünglichen Körperrhythmus außer acht läßt, ist lebensfeindlich, wie es die ganze neuzeitliche Entwicklung ist.* (Lit. 74, S. 36)

Bode meint, daß die Methode Jaques-Dalcroze (ebenso wie Karl Büchers Buch »Rhythmus und Arbeit«) von einem grundsätzlichen Fehler beherrscht wird. Er betont, um den Nachweis dafür zu erbringen, daß man hier Person und Sache trennen muß [trennen? Warum nicht Totalität?]. Nach Schilderungen der Methode einschließlich ihrer theoretischen Erörterungen folgt ein langes Zitat von Jaques-Dalcroze aus einer Ansprache an seine Schüler. Ferner wird Karl Keil zitiert, der 1916 ein »Leitfaden für den gymnastischen Unterricht« auf der Grundlage der Methode Jaques-Dalcroze verfaßte. Auch bei Karl Keil konnte Bode keinen Sinneswandel zugunsten seiner Auffassung feststellen.

> *Merkt Keil denn gar nicht, daß er durch die Forderung der Unabhängigkeit auch nur eines Gliedes die Einheit des Organismus, auf der alle Rhythmik beruht, aufhebt?! Diese unselige Verwechslung*

von toter Metrik mit lebendiger Rhythmik macht das System Dalcroze wertlos für alle, die andere Ziele verfolgen, als sie dem Menschen des Maschinenzeitalters bislang vorschwebten. (Lit. 74, S. 38 f)

Auch hier hält es Bode nicht für notwendig, sich mit dem Wesen der Musik bzw. des musikalischen Kunstwerks auseinanderzusetzen. Er wiederholt stereotyp seine Auffassung vom Rhythmus und die Theorien von Klages und ignoriert selbst die Tatsache, daß es sich in der Rhythmischen Gymnastik von Jaques-Dalcroze nicht nur um die Darstellung von Rhythmus und Metrum handelt. Es folgt nun das Zitat, das den versprochenen Nachweis für den »grundsätzlichen Fehler« liefern soll:

Jaques-Dalcroze ist in erster Linie Musiker, und seinem improvisatorischen Talent verdankt die Methode ihre anfänglichen großen Erfolge. Jaques-Dalcroze gelang es spielend, den Grundfehler seiner Methode durch seine Persönlichkeit zu überdecken. Dieser Grundfehler lag darin, daß seine Gymnastik als Methode sich nicht aufbaute auf dem rhythmischen Bewegungselement der Musik, sondern auf ihrem metrischen Notenbild. (Lit. 74, S. 39 f)

Die Behauptung, daß es Jaques-Dalcroze gelang, den »Grundfehler« seiner Methode durch seine Persönlichkeit zu überdecken, muß eher als ein Ausweichmanöver, das eine wirklich sachliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen Musik erspart, angesehen werden. Was mit dem »rhythmischen Bewegungselement der Musik« und ihrem »metrischen Notenbild« tatsächlich gemeint ist, bleibt Bode schuldig. Der von einem Komponisten fixierte Rhythmus, das, was auf dem Papier steht, ist ein Produkt aus Eingebung, Geist (Verstand), Willen, es bedarf des Taktes, es enthält metrische Schwerpunkte usw.! Und Bode weiter:

Dieser Grundfehler trat völlig zutage, als seine Methode mit dem Anspruch auftrat, nicht nur ein spezielles Können für Musiker – ein sehr merkwürdiges, wie wir schon oben nachwiesen –, sondern eine allgemeingültige Erziehungsmethode zu sein. Jetzt trat sofort in die Erscheinung, daß seine Gymnastik auf nichts Ursprünglichem aufgebaut war, sondern auf etwas Abgeleitetem, geschichtlich erst Gewordenem, auf dem Notensystem. (Lit. 74, S. 40)

Als Verdienst von Jaques-Dalcroze sieht Bode, daß er Musik und Körperbewegung wieder zusammengeführt hat. Was Musik in diesem Zusammenhang bedeutet und welche Aufgabe sie hat, faßt Bode kurz so zusammen:

Die Aufgabe der Musik ist durchaus gleich derjenigen, welche die Militärmusik oder das gesungene Lied beim Marschieren hat: die metrische Gangbewegung zu rhythmisieren, d.h. den ganzen Körper an der Marschbewegung teilnehmen zu lassen. In der Gymnastik tritt eine Erweiterung insofern ein, als eine Fülle möglicher Körperbewegung unter die Gewalt der Musik gestellt wird. Jaques-Dalcroze zerstört diese Wirkung, indem er die Musik nicht auf die Einheit des Körperlichen wirken läßt, sondern ihr ein System kombinierter Gliederungen gegenüberstellt. Wir weisen somit der Musik in der Gymnastik nur eine begleitende Rolle zu. (Lit. 74, S. 40)

Begleitende Musik kann ein Rhythmuserlebnis steigern, sie kann es nicht erzeugen. (Lit. 74, S. 42)

Auch Kurt von Böckmann, der Nachfolger Jaques-Dalcroze' in Hellerau während des 1. Weltkriegs, wird von Bode zitiert. Er bedauert, daß von Böckmann trotz einiger richtiger Ansätze in der Rhythmusauffassung nichts Neues bringe: *er will gleichzeitig zwei Herren dienen, dem Rhythmus und dem Willen.* (S. 41) Richtige Ansätze sieht Bode in Aussagen, *daß der Rhythmus im Instinkt eines jeden gesunden Menschen verankert ist,* daß er *packt, ohne daß man weiß warum.* Andere Aussagen v. Böckmanns machen jedoch für Bode diese »positiven Ansätze« wieder zunichte, wenn er äußert: Rhythmus ist *nicht nur Stimulans sondern auch Ordnungsprinzip,* Rhythmus *ist nicht nur Leben sondern auch Ordnung,* oder wenn er sich im Dalcrozeschen Sinne zu rhythmischen Konzentrationsübungen und rhythmischen Willens- und Spontaneitätsübungen bekennt. In einem hat Bode sicher recht, wenn er schreibt:

Nichts hat der Ausbreitung der rhythmischen Gymnastik mehr geschadet, als die vielen Versprechungen, die in idealistischer Sprachverkleidung gegeben wurden und nachher nicht gehalten werden konnten. (Lit. 74, S. 42)

In der Tat hatte viel ideologischer Ballast, zweideutige Formulierungen und mangelnde Klarheit, gerade was den Rhythmusbegriff anbelangt, zu falschen Schlußfolgerungen geführt und die klassische Dalcroze-Rhythmik bald von der Bildfläche verschwinden lassen.

Die Spaltung des Unterrichts in der »Schule für angewandten Rhythmus, Hellerau« in eine Abteilung für Musik und eine Abteilung für rhythmische Bewegung hält Bode für unnötig, da ja Jaques-Dalcroze von der Einheit der körperlich-musikalischen Ausbildung ausgegangen ist. Daß es aber zur großen Spaltung der Rhythmik und einer Absage an die Ideen von Jaques-Dalcroze schon in den zwanziger Jahren kam, ist sicher auch eine Folge der Ideen von Klages und Bode, die in dieser Zeit »Hochkonjunktur« hatten. Sie waren zeitgemäß! Dieses Zeitgemäße paarte sich häufig mit politisch motiviertem, ja nationalistischem Gedankengut.

Am Schluß seines Aufsatzes kommt Bode auf einen weiteren »Hauptfehler« von Jaques-Dalcroze zu sprechen: »daß er die Körpererziehung von der Musik ableitete statt die Musikerziehung von der Körpererziehung«. Seiner Ansicht nach müßte sich die Reform des Dalcrozeschen System darauf richten, die Körperrhythmik ins Zentrum der Erziehung zu stellen:

> *Nicht aber in dem Sinne Dalcrozes, der unter Rhythmik nur die metrische Wiederholung von Bewegungen versteht, sondern im Sinne eines organischen, d.h. rhythmischen Ablaufs der Bewegung.* (Lit. 74, S. 43)

Das bedeutete jedoch nicht Reform der Methode Jaques-Dalcroze, sondern ihre Abschaffung; nicht mehr musikpädagogische Methode, sondern Bode-Gymnastik mit Musik.

> *Seelische Rhythmik offenbart sich nur im Ausdruck des ganzen Körpers, im Zusammenwirken des Körpers mit seinen Gliedern, in der Abgestimmtheit aller gleichzeitigen Bewegungen. Nicht um Kombinationen von Rumpf, Kopf, Arm und Bein handelt es sich, sondern um ein inneres, rhythmisch gebundenes Schwingen des ganzen Körpers auf einen einzigen Willensimpuls hin. Dieser einmalige Impuls richtet sich auf den Schwerpunkt. Die sich anschließende Bewegung muß deshalb rhythmisch sein, weil sie nach geschehenem Anfangsantrieb während der ganzen Dauer ihres Ablaufes dem Willen entzogen bleibt.* (Lit. 74, S. 47 f.)

»Musik und Bewegung«, sieben Abhdl., 4. Auflage, Stuttgart 1967 (gewidmet Wilhelm Furtwängler).

In der 3. Abhandlung »Spannung und Lösung« beschäftigt sich Bode ausführlich mit der Musikpädagogik:

> *Die gesamte bisherige Musikpädagogik ist bis vor kurzem fast ganz akustisch-klanglich eingestellt gewesen – streng genommen nur akustisch, denn hätte man mit dem Klanglichen wirklich ernst gemacht, so wäre man unwillkürlich auf den klangerzeugenden Bewegungsvorgang gestoßen –; das Dynamische dagegen hat in den analytischen Arbeiten der Theoretiker bestenfalls eine vom Notenbild und nicht am Bewegungsvorgang abgelesene Darstellung gefunden.* (Lit. 75, S. 22)

Bode kommt in diesem Zusammenhang auch auf seinen früheren Lehrer Jaques-Dalcroze zu sprechen:

> *Den Gedanken, das Dynamische zur Grundlage der gesamten Musikerziehung zu machen, zuerst ausgesprochen zu haben, wird ein Verdienst von Jaques-Dalcroze bleiben, mag die Praxis seiner Arbeit auch einer besseren Einsicht weichen müssen. Es ist ganz außerordentlich charakteristisch, daß es Jaques-Dalcroze nicht gelungen ist, den Boden der alten Musikerziehung grundsätzlich zu verlassen. Statt den dynamischen Vorgang selbst in den Mittelpunkt seiner Gymnastik zu stellen, klammerte er sich an Notenbilder, illustrierte diese durch körperliche Bewegungen und landete ganz woanders als wohin ihn seine ursprüngliche Eingebung wies, bei der Metrik und nicht beim Rhythmus. Auch die Aufführungen, die nach dem 1. Weltkrieg in Deutschland unter seiner Leitung stattfanden, bewiesen, daß Jaques-Dalcroze den Weg aus der Sackgasse, in die er sich verrannte, nicht zurückgefunden hatte. Aber alles Metrische ist nur das Gerüst, über welches bald leise wallend,*

bald laut brausend der Strom der Dynamik bricht. Und die größte Geschicklichkeit in der körperlichen Imitation metrischer Schemata bringt den Schüler keinen Schritt weiter in die strömende Welt der Dynamik d. h. der Musik. (Lit. 75, S. 22 f.)

Abgesehen davon, daß sich Dalcroze in seiner Methode nicht nur dem musikalischen Rhythmus und der Metrik, sondern auch der Dynamik, Phrasierung, Artikulation, den Formstrukturen, Intervallen etc. zuwendet und auch diese Bereiche in die plastische Darstellung miteinbezieht, bleibt Bode, wie auch an anderen Stellen seiner Ausführungen, bei den alten Vorwürfen, definiert er die Welt der Musik als Welt der Dynamik. Indem er u. a. den rhythmisch-metrischen Bereich der Musik ausklammert und so tut, als wäre er nicht vorhanden, huldigt er einer »atomistischen« Betrachtungsweise. Der Verfechter des Ganzheitsprinzips will, was die Musik anbetrifft, von dieser Ganzheit nichts wissen. Weder das Metrische, noch das Dynamische, noch andere Bestandteile der Musik können als alleinige Grundlage für eine Musikerziehung gelten, sondern nur die Musik als Ganzes. Es ist allerdings die Frage bzw. Auffassungssache, mit welchen Elementen der Musik man den pädagogischen Weg beginnt, welche Schwerpunkte man setzen will.

»Technik und Gestaltung«

Bode untermauert seine Position gegen Jaques-Dalcroze zunächst mit einem Zitat von Ludwig Klages:

Denn die geheimnisvolle Gleichung, welche zwischen äußerer und innerer Bewegung besteht, läßt sich durch keine noch so geistreiche Sophistik wegdisputieren. Nur ein zu inneren Bewegungen befähigtes Wesen ist auch zu äußeren Bewegungen befähigt (wie ebenso umgekehrt), und nur ein Wesen, das innere Bewegungen selbsttätig hervorbringt, kann auch äußere Bewegungen hervorbringen (und abermals umgekehrt).
(Ludwig Klages »Der Geist als Widersacher der Seele«, Leipzig 1929, Bd. II, S. 640)

und fährt dann fort:

Alle Übungen der sogenannten rhythmischen Gymnastik sind aber gänzlich wertlos, solange man die Bewegungsgesetzes des rhythmischen Ablaufs nicht erkennt und nicht diese anstatt der körperlichen Nachahmung metrischer Schemata in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt. Diese Gesetze sind umschlossen in dem wellenartigen Verlauf der Bewegung als Wechsel und Spannung und Entspannung, in der Totalität und der Auftaktigkeit der Schwingung. (Lit. 75, S. 54 f.)

Bode bedauert in diesem Zusammenhang, daß

...erst die Vernichtung des ursprünglichen Volkstanzes die abgründige Schwächung der Gestaltungsfähigkeiten im Volk herbeigeführt hat. Dort, wo der Volkstanz noch lebendig ist, dort erklingt auch noch das Volkslied in seiner Ursprünglichkeit und nicht als anempfundene Modeerscheinung. Der eigentliche Herd für die Vernichtung aller Gestaltungskräfte ist bei der trotz mancher Ansätze immer noch zu starken Bewegungsfeindlichkeit unserer Schulpädagogik zu suchen, die zwischen dem 6. und dem 10. Lebensjahr bei den Kindern den Sinn für vieles schwächt, was nicht begriffen, sondern nur erlebt werden kann. Dazu gehört in erster Linie das elementare Erleben der Einheit von innerer und äußerer Bewegung. Auf dieser ruht die Kultur eines Volkes; auf deren Vernichtung führt die Zivilisation ihr parasitäres Dasein. (Lit. 75, S. 55)

»Ausdruck und Konstruktion«

Im letzten Abschnitt faßt Bode, Musik und Rhythmik betreffend, noch einmal allgemein zusammen:

Maßgebend für das Erlebnis der Musik ist allein der überwölbende Spannungsbogen.
(Lit. 75, S. 60)
Der Rhythmus ist nicht identisch mit den Zählzeiten der Takte, sondern flutet zwischen den geistigen Marken der Taktstriche, zwischen Anfang und Ende, kurzzeitig in der Tanzmusik, weitzeitig im Gregorianischen Gesang und vielen Melodiebildungen neuzeitlicher Musik, vor allem in den

Symphonien Anton Bruckners. Durch die Taktstriche wird dem Strom gleichsam ein neues Bett gegeben, in welches er in seiner inneren Struktur ungebrochen hineinfließen kann. Nur die Erkenntnis von der Ursprünglichkeit des Rhythmus als schöpferischen Prozeß bewahrt uns vor dem Irrtum, in geistigen Einwirkungen und konstruktiven Dingen das wesentliche des Kunstwerks zu sehen. Nicht die Konstruktion ist das Wesentliche, sondern die durch das konstruktive Metron erzielte Verdichtung (= Dichtung!) des ursprünglichen Lebensprozesses, Das Gleiche gilt für die qualitativen Beziehungen der Töne zueinander. Auch die schärfste Dissonanzenfolge ist zu bejahen, wenn sie einem Ganzen organisch-konstruktiv einverleibt bleibt. Rhythmus ist nicht Wiederholung des Gleichen, sondern Erneuerung des Ähnlichen! (Ludwig Klages). Das Gesetz des Rhythmus umfaßt unmittelbar auch die harmonischen Gebilde in ihrer Folge. Auch die Sequenz, die Variation sind rhythmische Erscheinungen nicht minder als die Aufhellung und Verdunkelung des Tonganzen schon in der einfachsten Kadenz. (Lit. 75, S. 62 f.)

Bei aller Widersprüchlichkeit der Gedanken Bodes (besonders was seine Deutung der Begriffe Rhythmus und Metrum im Vergleich zu ihrer musikalischen Deutung anbetrifft), wäre es wünschenswert gewesen, wenn Jaques-Dalcroze und Bode aus Verantwortung für die Musikpädagogik in einen Dialog eingetreten wären. – So kam es leider nur zu einer Polarisierung der Ansichten, die der Sache erheblich geschadet hat. Am Schluß blieben beide auf der Strecke. Es hat beiden Persönlichkeiten der Mut gefehlt, aufeinander zuzugehen. War es bei Jaques-Dalcroze Resignation, die Angst, die Grundlagen seiner Methode aufzugeben? – Bei Bode spielte sicher seine ideologische Fixierung auf den Philosophen Ludwig Klages die entscheidende Rolle, die ein Aufeinanderzugehen unmöglich machte. Es hätte der Rhythmik bzw. der Musikpädagogik gut angestanden, ohne sich von der klassischen Grundlage der Methode abzuwenden, die Theorien Bodes genauestens zu untersuchen, besonders seine Aussagen zur Musik. Die klassische Dalcroze-Rhythmik hätte durchaus gewisse Ansätze der Bodeschen Bewegungslehre integrieren können, ohne ihre Grundlagen zu verlassen. Statt dessen kam es zum einseitigen Abbau, zu einer allmählichen Demontage des pädagogischen Systems von Jaques-Dalcroze. Die ausführliche Darstellung der Gedanken von R. Bode ist besonders wichtig im Hinblick auf den Weg, den die Rhythmik in Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg eingeschlagen hat. Weitere Ausführungen über die Lehre bzw. das pädagogische Konzept Bodes im Dokumentationsteil F.

Es spricht für Bode, wenn er am Ende seines Wilhelm Furtwängler gewidmeten Buches als Nachtrag einen Brief des berühmten Dirigenten und Chefs der Berliner Philharmoniker abdruckt, der folgende Passage enthält:

Auch gestehe ich, einen gewissen Rest von Skepsis nicht loswerden zu können, gegen alle pädagogischen Bemühungen – auch die an sich besten – die allzusehr selbst Zweck zu werden trachten, sich allzusehr ablösen vom »Objekt«, d.h. in diesem Falle den großen musikalischen Meisterwerken. (Lit. 75, S. 65)

17.18 Versuch einer Zusammenfassung und Wertung wesentlicher Punkte der von den verschiedenen Autoren vorgetragenen Ansichten zu Jaques-Dalcroze und seiner Methode

Die siebzehn Autoren, deren Ansichten zu Jaques-Dalcroze und seiner Methode hier im wesentlichen vorgestellt wurden, kann man in drei Kategorien einteilen: erstens die Befürworter, zweitens die konstruktiven Kritiker und drittens die Gegner.

Sie vertreten die verschiedensten Richtungen und Bereiche, die durch die Methode angesprochen wurden: die Musik bzw. Musikerziehung, das Theater, den Tanz, die Gymnastik bzw. den Sport, oder sie gehören als Journalisten und Kunstkritiker der damaligen Kulturszene an.

Neben den Themenbereichen Musikpädagogik, allgemeine Erziehung, Theater (Musik- und Sprechtheater) und Tanz wird aber auch massive Kritik an der Methode als solcher geäußert. Diese Kritik, die besonders von Vertretern der Körpererziehung vorgebracht wurde, gefährdete die musikalische Substanz der Methode und deren Existenz; sie war freilich von einem tiefen Mißverständnis der Ideen und Ziele des Dalcrozeschen Systems geprägt.
Vom Selbstverständnis der Gymnastik und des Sports war eine solche Reaktion auf Jaques-Dalcroze und dessen Rhythmische Gymnastik verständlich.
Ein Kompromiß zwischen der musikalischen Plastik von Jaques-Dalcroze und einer wie auch immer vom Körperrhythmus getragenen Gymnastik im Sinne Bodes konnte beiden nur zum Schaden gereichen.
Wenden wir uns nun den oben genannten drei Themenbereichen zu und fassen noch einmal zusammen, was an Wesentlichem gesagt wurde. Ein vierter Bereich mit dem Thema »Kritik« faßt alle diejenigen Punkte zusammen, die nach Meinung der betreffenden Autoren geändert oder vermieden werden sollten oder als systemimmanenter Mangel der Dalcrozeschen Methode erkannt und abgelehnt wurden. Hier erscheinen vor allem die Vertreter der Körpererziehung und ihre Stellungnahmen.

Themenbereich: Musikpädagogik

Die überwiegende Mehrzahl der Autoren ist der Meinung, daß das Dalcrozesche System in die Schule eingeführt werden sollte. Sie betonen, daß Jaques-Dalcroze in erster Linie Pädagoge war, seine künstlerische Wirkung dagegen bleibt bei vielen umstritten.
Da hier die Musik als Gesetzgeber, als Innervatorin der Dalcroze-Methode auftrete, sei der Weg in die Schule der zukunftsreichste. Die körperlich-gymnastische Vermittlungsform von Rhythmus, Dynamik und Agogik, der Einsatz der Methode im rhythmisch-harmonisch-melodischen Bereich, im Bereich der Formenlehre und des Musikdiktats, die plastische Realisierung von Rhythmus und Metrum forderten geradezu eine Neugestaltung des Musikunterrichts, einen Anschluß an seine gebräuchlichsten Formen.
Die elementaren Übungen der Dalcroze-Methode stehen selbst bei Kritikern »über jeden Zweifel«, sie seien »vortrefflich und genug technische Kunst«. Der Rhythmus als Erzieher zu Ordnung und Klarheit wird ebenso hervorgehoben wie eine »einheitliche ästhetische Durchbildung des Organismus im musikalischen Sinn«. Die Methode als Grundlagenstudium für Musiker! Aus dem Primat der Musik heraus wird dem System von Dalcroze Zeitlosigkeit bescheinigt.

Themenbereich: Allgemeine Erziehung

Die Wirkungen auf die allgemeine Erziehung und auf andere Schuldisziplinen sind von Theoretikern wie Praktikern schon früh erkannt worden, wobei der Bereich der Heilpädagogik noch besonders zu erwähnen wäre.

Begriffe wie Selbstzucht, Selbstbeherrschung, Ganzheits- und Persönlichkeitserziehung, Charakter- und Willensbildung werden als Wirkungen der Methode hervorgehoben. Körper und Geist lernen gehorchen (»rhythmische Geistesgymnastik«).

Kräftigung der Nerven, eine innige Verbindung von Theorie und Praxis, ethische Eigenschaften, eine Erziehung zur Apperzeption, zur Körperbildung, zum unabhängigen Gebrauch der Gliedmaßen, dieses sind nicht nur Wunschvorstellungen, sondern Erkenntnisse aus der praktischen Erfahrung und Arbeit mit der Methode.

Themenbereich: Theater und Tanz

Obwohl das Künstlertum Dalcroze' ziemlich umstritten war (Brandenburg nennt Dalcroze »eine erstaunliche halbkünstlerische Natur«), erkannten viele Zeitgenossen, darunter Steinitzer, Seidl, Brandenburg und Winther, daß sich für Jaques-Dalcroze und seine Methode ein weiteres wichtiges Aufgabengebiet an den Theatern eröffne: Rhythmiker als Lehrer an die Theater!

Das wurde auch teilweise in die Praxis umgesetzt. Man erhoffte sich durch ihre Arbeit eine Reform von Chor, Ballett, musikalisch-dramatischer Plastik und szenischer Technik, wobei die »große Rolle in künstlerischer Hinsicht« vor allem die Arbeit mit Sängern, Schauspielern und Instrumentalisten bedeutete. Die Dalcroze-Methode sollte schon während der künstlerischen Ausbildung eine Art »Grundlagenstudium« sein.

Erhebliche Widerstände gab es, was den Tanz anbetrifft. Man wollte auf keinen Fall den Tanz als selbständige Kunst preisgeben und ihn in totaler Abhängigkeit von der Musik sehen – ganz im Gegenteil: Der Ausdruckstanz zum Beispiel orientierte sich vor allen Dingen am eigenen Körper und dessen Rhythmik, die Impulse kamen hier nicht von der Musik, ja man brauchte die Musik letzten Endes gar nicht dazu, und wenn, so hatte sie sich dem Tanz unterzuordnen.

Das Beispiel von Nijinsky und Diaghilew, die zweimal in Hellerau waren und Impulse von dort empfingen, die sich in ihrer künstlerischen Arbeit niederschlugen, dürfte wohl eine Ausnahme sein. Ob bei der musikalischen Ausbildung von Tänzern, die immer noch mangelhaft ist, die Dalcroze-Methode eine Rolle spielen könnte, ist bisher noch kaum erprobt worden.

Themenbereich: Kritik

Sogar Befürworter der Methode und konstruktive Kritiker befürchteten, daß die Dalcrozeschen Übungen bei Durchschnitts-Schulmusikern zu einem »disziplinierenden Nivellierungsdrill« ausarten könnten, daß Turnlehrer die Übungen der Methode als »nützliche Freiübungen« mißbrauchen könnten, daß Frauenkreise sich das Dalcrozesche System »in kindisch-zimperlicher Art« aneignen könnten.

Auch auf die Verdrehung der Dalcrozeschen Lehre in Laxenburg wird hingewiesen.

Über diese wohlmeinenden Warnungen hinaus wurde ernste Kritik an den Pantomimen von Dalcroze geübt, an dem »hinzugefügten Ausdruck« (Ausdruck als äußerlicher Schein).

Ferner wurde bemängelt, daß die menschliche Stimme nicht ausreichend in die Methode einbezogen worden sei, Kritik an der dilettantischen Improvisationspraxis geübt, der Verzicht auf metrische Gesten (Arme frei für Gestensprache) und auf Intervalldarstellung anempfohlen, sowie die Realisierung komplizierter Rhythmen abgelehnt. Rein geistige Elemente der Musik seien der körperlichen Interpretation inkommensurabel.

Die Forderung Brandenburgs, Dalcroze solle seine Methode vom »allzu musikalischen Charakter« befreien, leitet über zu der kleinen Gruppe von Gegnern wie Müller und Bode. Hier wird das Prinzip des »Vor- und Nachmachens« als hinderlich für den individuellen Bewegungsablauf angesehen, die Beeinflussung des Körpers durch die Musik als problematisch bezeichnet, das Setzen auf Verstand und Willen statt auf Seele kritisiert, Wille und Geist überhaupt als Hindernis angesehen: »Die Beseeltheit fällt der Technik zum Opfer«. Die automatische Bewegung wird im negativen Sinne als Sieg des Willens bezeichnet, zuviel Rationalität und zuwenig Irrationalität bemängelt.

Bei Bode (und seiner philosophischen Herkunft von Klages und dessen Rhythmusbegriff) ist diese Einstellung nur konsequent, wenn sie auch auf der völligen Verkennung der Absichten Jaques-Dalcroze' beruht. Wenn Sorell als einer der jüngsten aus diesem Kreis Dalcroze mangelnde Anpassung an den Zeitgeist und eine konservative Einstellung zu den kreativen Bedürfnissen der Menschen vorhält, ist das im Prinzip nichts anderes, als das, was Bode und Müller und andere vor ihm auch taten.

Das überwiegend positive Bild, das trotzdem von Dalcroze und seiner Methode gezeichnet wird, und die besondere Wertschätzung seiner bis auf den heutigen Tag verkannten pädagogischen Leistung und der noch immer ungenutzten Möglichkeiten, die seine Methode im musikpädagogischen und künstlerischen Bereich eröffnet, wird noch vervollständigt durch eine Fülle von Äußerungen bedeutender Männer aus dem Musik- bzw. Kulturleben. Einige Beispiele seien hier angefügt:

> *Was ich bis jetzt von den Schülern der Anstalt gesehen habe, birgt den Keim zu einer Entwicklung von allergrößter Tragweite in sich. Ich sehe heute in der Dalcroze-Methode die größten Möglichkeiten für die Bühne und würde es jedem jungen Menschen, der die Absicht hat, zum Theater zu*

gehen, aufs dringendste raten, wenn nur irgend möglich, einem Kurs der Hellerauschen Schule beizuwohnen. Auch sollte jedes große Theater für seine Mitglieder einen solchen Kursus einzurichten, denn es ist fürchterlich, wie wenig beweglich und ohne Kultur die Körper selbst junger Menschen (wenn auch sehr talentvoller) auf der Bühne erscheinen und wie beleidigend für das Auge ihre Bewegung. Am allerdeutlichsten zeigt sich dies Manko bei allen Aufführungen, die das mindeste Pantomimische in sich haben; die allerwenigsten können irgend etwas durch eine Bewegung ausdrücken, sich rhythmisch bewegen. Ich spreche zu Ihrem schönen Unternehmen meine vollste Sympathie aus und werde stets versuchen, Ihnen Anhänger zu werben.
Ernst Stern, Berlin (Vorstand des Ausstattungswesens der Reinhardtschen Bühnen)

Ich kenne die Dalcrozeschen Absichten und Resultate aus eigener Anschauung. Mein Eindruck bewegte sich vom freudigsten Erstaunen und von der äußersten Verwunderung zur rückhaltlosen Begeisterung. Ich bin ganz gewiß; hier wird Großes und Grundlegendes für die Zukunft geschaffen.
Leo Blech, Berlin

Da ich nie in Hellerau gewesen bin, kann ich mir aus eigener Anschauung kein Urteil bilden über das von der Dalcroze-Schule dort Erreichte. Dagegen habe ich die Berliner Veranstaltungen von Jaques-Dalcroze seit Jahren mit immer wachsendem Interesse verfolgt und kann sagen, daß ich die Ziele von Jaques-Dalcroze für außerordentlich erstrebenswert halte. Rein vom Standpunkt des Musikers ausgehend, finde ich, daß in der Musikübung das rhythmische Element in sträflicher Weise unterschätzt und vernachlässigt wird. Den Sinn dafür zu stärken, heißt, eine Hauptaufgabe unserer Zeit erkennen. Den Bestrebungen von Jaques-Dalcroze, die mit so überzeugender Eindringlichkeit für ihren künstlerischen Wert werben, wünsche ich die weitestgehenden Erfolge.
Dr. Hugo Leichtentritt, Berlin

Herzliches Glückauf für die geplanten Festspiele! Sie wissen, daß ich seit Jahren zu den warmen Verehrern der Jaques-Dalcrozeschen Methode gehöre, von deren vorzüglichen Ergebnissen ich mich in Genf sowohl wie in Zürich und noch letzten Sommer in Dresden überzeugen konnte. Die in der Baseler Töchterschule eingeführten Kurse, denen ich beiwohnte, haben mich belehrt, daß die Methode nicht nur für die Konservatorien, sondern auch für die Volksschule von allergrößtem erzieherischen Werte sein kann.
Prof. Dr. Max Friedländer, Berlin (Aus: »Der Rhythmus – Ein Jahrbuch«, Band 2, Lit. 1)

Es ist kaum vorstellbar, daß es sich bei der Fülle von Beurteilungen und Zeugnissen bedeutender Persönlichkeiten des Musik- und Kulturlebens um leichtfertige Stellungnahmen oder gar Fehlurteile handelte und daher mutet es um so befremdlicher an, daß schon zu Beginn der zwanziger Jahre ein Niedergang der klassischen Dalcroze-Rhythmik festzustellen war.

Hatte der Genfer Protest und die deutsche Reaktion darauf tatsächlich eine so verheerende Wirkung? Oder war der Zeitgeist so übermächtig, daß das Urteil von Fachleuten so schnell in Vergessenheit geraten konnte?

E

DIE WIRKUNGSGESCHICHTE DER METHODE – TEIL II
DIE MUSIKPÄDAGOGISCHE REZEPTION

Der Zweck musikalischer Pädagogik ist es, die Fähigkeiten der Schüler derart zu steigern, daß sie die Sprache der Musik und bedeutende Werke verstehen lernen; daß sie solche Werke soweit darstellen können, wie es fürs Verständnis notwendig ist; sie dahin zu bringen, Qualitäten und Niveaus zu unterscheiden und Kraft der Genauigkeit der sinnlichen Anschauung, das Geistige wahrzunehmen, das den Gehalt eines jeden Kunstwerks ausmacht. Nicht nur durch diesen Prozeß, die Erfahrung der Werke hindurch, nicht durch ein sich selbst genügendes, gleichsam blindes Musizieren vermag Musikpädagogik ihre Funktion zu erfüllen. In der Kunst läßt sich kein »artifizielles« von einem wie immer gearteten anderen Moment unterscheiden: was in ihr für natürlich gilt, ist meist nur vergangen Geschichtliches, und human wird sie nicht, indem sie Menschen in Gemeinschaften eingliedert, ihren sogenannten Spieltrieb befriedigt, sie zur Mitwirkung an irgendwelchen gestellten Aufgaben veranlaßt, sondern allenfalls, indem sie an authentischen künstlerischen Gebilden der Möglichkeit dessen inne werden, was mehr ist als bloße Existenz, die sie führen, mehr als die Ordnung der Welt, auf die sie eingeschworen sind.

THEODOR W. ADORNO — Zur Musikpädagogik (Lit. 39, S. 102)

18. Die Rhythmische Gymnastik – Versuche ihrer Einbeziehung in den Unterricht der allgemeinbildenden Schulen

Vorbemerkung

Der zweite Teil der Wirkungsgeschichte enthält neben der Schilderung der Musikpädagogischen Situation in der Schweiz und in Deutschland am Anfang unseres Jahrhunderts die Reformvorstellungen von Jaques-Dalcroze, die Vorstellungen der Musikpädagogischen Reformer in Deutschland und die verschiedenartigsten Vorstellungen der Schüler von Jaques-Dalcroze, die Lehre ihres Meisters bzw. was sie dafür hielten in die Lehrpläne der allgemeinbildenden Schulen zu integrieren.
Die Geschichte des Schweizer Erziehungswesens stellt sich nicht als einheitliches Ganzes dar, sondern als eine Geschichte, die auf Gemeinden, Regionen und Kantone verteilt ist.
Jaques-Dalcroze, aus der welschen Schweiz kommend, wie sein berühmter Landsmann Jean-Jacques Rousseau, setzt die Reihe großer Schweizer Pädagogen fort; von Rousseau über Pestalozzi bis hin zu Nägeli und Pfeiffer (der aus Deutschland stammte, aber vor allem in der Schweiz wirkte).
Die musikpädagogische Situation, die Jaques-Dalcroze Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts in der Schweiz antraf, war der in Deutschland und vielen anderen europäischen Ländern sehr ähnlich; sie war von der Vorherrschaft des Liedes geprägt.
Schon ca. 100 Jahre vor Jaques-Dalcroze hatten Hans-Georg Nägeli und Michael Traugott Pfeiffer mit ihren Vorstellungen einer Reform der schulischen Musikunterweisung (Schulgesangunterricht), einer »rationellen musikalischen Erziehungsweise« (P. Boepple) wie später Jaques-Dalcroze großes Aufsehen erregt. Nach der Devise »Kunst kommt von Können« versuchten Pfeiffer und Nägeli eine Methode zu entwickeln, bei der die »Formbildung« als Bedingung der »Gemütsbildung«, erstere der Methode zugewiesen, letztere dem Kunstwerk selbst vorbehalten blieb. Dieses nannten sie »Beschulung«, jenes »Befruchtung«. Das Lehren und Lernen am Kunstwerk sei eine Sache, die Befruchtung durch die Kunstwerke eine andere. Eine vorübergehende Trennung beider Bereiche sei notwendig, damit die spätere Kunstausübung um so effektiver ausfallen könne. Ein Blick in das Inhaltsverzeichnis der »Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen« von Pfeiffer und Nägeli zeigt, daß Jaques-Dalcroze nicht der erste Schweizer war, der eine umfassende musikpädagogische Reform forderte und eine entsprechende Methode dazu vorlegte:

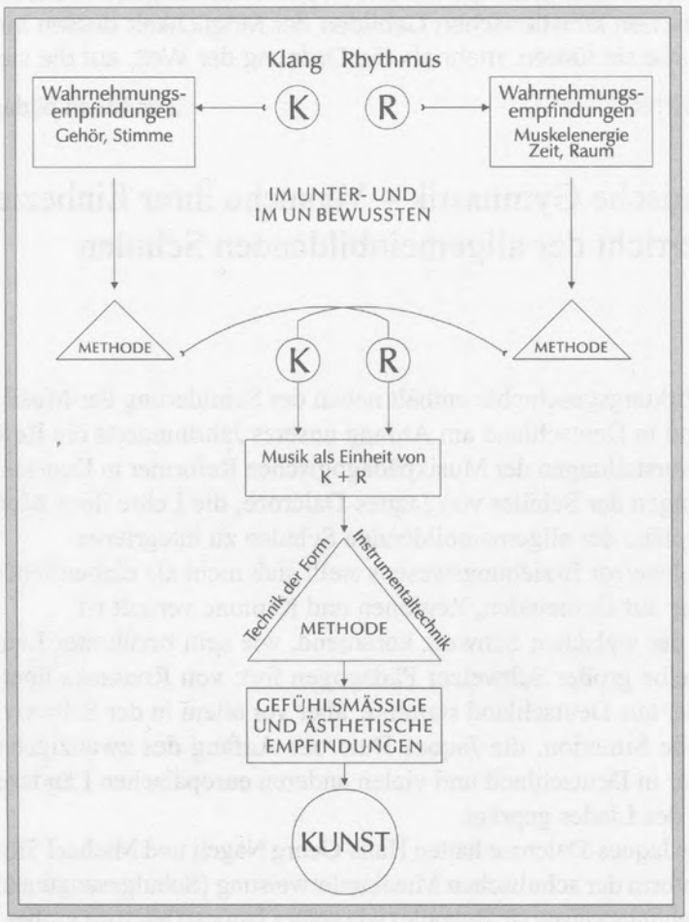
Allgemeine Tonlehre:

1. Elementarlehre der Rhythmik
2. Elementarlehre der Melodik
3. Elementarlehre der Dynamik
4. Methodische Verbindung der Tonelemente
5. Die Notierungskunst

Besondere Tonlehre:

1. Methodische Verbindung des Gesangtons mit dem Wortlaut
2. Methodische Verbindung des Tongewichts mit dem Wortgewicht
3. Elementarische Verbindung der Tonkunst und Dichtkunst
4. Elementaranleitung zur Ausführung musikalischer Kunstwerke

Paul Boepple betont in seinem Aufsatz »Ziele des Schulgesangs vor hundert Jahren und heute – Hans Georg Nägeli – Emile Jaques-Dalcroze« (Lit. 79), daß aus der Verwandtschaft beider Systeme nicht der Schluß gezogen werden könne, das System von Nägeli habe Dalcroze als Vorbild gedient. Dieser habe das Buch von Nägeli nicht gekannt.



Schema des musikpädagogischen Erziehungssystems von Jaques-Dalcroze · (Original frz., Lit. 27)

Was die Reformpädagogik anbelangt, so hatte sich der Schweizer Adolphe Ferrière (geb. 1879) mit seinem Werk »L'école active« (Schule der Selbstbetätigung, Tatschule), das Peter Petersen erst viel später in einer deutschen Übersetzung (Lit. 95) in seiner Reihe »Pädagogik des Auslands« 1928 herausbrachte, einen Namen gemacht. Ferrière plädierte für eine Betonung der Handarbeit, er war der Meinung, der Verstand des Kindes müsse durch unablässige Kontakte mit den Dingen gebildet werden, Muskelkraft

und Beweglichkeit des Körpers bedürften der Übung, die Handarbeit habe nur einen Wert, wenn sie in den Dienst der Erziehung des Geistes gestellt würde. – Eine wichtige Adresse für Reformpädagogen im romanischen Raum war das »Institut Jean-Jacques Rousseau« in Genf, das bis auf den heutigen Tag besteht. Es hatte die Funktion einer wissenschaftlichen Sammlung und beschäftigte sich mit der Klärung pädagogischer Fragen. Von hier gingen Impulse für die pädagogische Entwicklung aus. Gegründet wurde dieses Institut von E. Claparède, einem Freund und Befürworter der Methode Jaques-Dalcroze. Das Institut wurde von 1912 bis 1944 von Bovet geleitet, Ferrière und Piaget gehörten zu seinen Mitarbeitern. 1925 wurde diesem Institut das »Bureau International d'Education« angegliedert, das von Claparède, Bovet und Ferrière gegründet worden war und als ein Begegnungsforum für Reformpädagogen galt. Diese Tatsachen sind bemerkenswert im Hinblick auf Entwicklungen in den zwanziger Jahren, die im Punkt 18.6.12 angesprochen werden. Eines der wichtigsten Anliegen von Emile Jaques-Dalcroze war die Integration seiner Methode in den Musikunterricht der allgemeinbildenden Schulen, ein Anliegen, das bis heute (von einigen Ausnahmen abgesehen) trotz mehrfacher Versuche nicht realisiert werden konnte. Um dafür die nötigen Voraussetzungen zu schaffen, bedurfte es eines geeigneten Forums.
Solches bot sich im Juli 1905, anläßlich des Solothurner Kongresses für Musikunterricht, auf dem 3. Musikpädagogischen Kongreß im April 1906 in Berlin sowie auf dem 2. Schweizer Kongreß für die Reform des Gesangunterrichts in den Schulen im Oktober 1910 in Basel.
Diese für das Erreichen seiner Ziele wichtigen Schritte tat Jaques-Dalcroze noch vor bzw. zum Zeitpunkt des Erscheinens der ersten Edition seiner Methode.

18.1 Emile Jaques-Dalcroze – Zur Schule und Reform des Musikunterrichts

»Vorschläge zur Reform des musikalischen Schulunterrichts«, 1905 (Solothurner Kongreß)

Die 77 Seiten umfassende Broschüre beschäftigt sich mit drei wesentlichen Fragen:

I. Soll der musikalische Unterricht Gegenstand des Lehrplanes unserer öffentlichen Schulen bleiben?
II. Wenn ja – ist die Art, in der der musikalische Unterricht derzeit erteilt wird, zweckmäßig?
III. Wenn dies nicht der Fall ist – durch welche Methoden wären die als untauglich erkannten zu ersetzen? (Lit. 1, S. 2)

Zu I.

Es würde zu weit führen, auf die historische Entwicklung des Musikunterrichts in der Schweiz im 19. Jahrhundert, der sich Dalcroze eingehend widmet, näher einzugehen. Jedoch sollen einige wichtig erscheinende Zitate aus diesem Abschnitt hier wiedergegeben werden:

> *Damit unser ganzes Volk fortschreite und sich musikalisch weiterentwickele, genügt es nicht, dass der schaffende Trieb des 17. und 18. Jahrhunderts sich in verstärktem Masse erneuere – die Art des Studiums muss mit der höheren geistigen Entwicklung in Übereinstimmung treten und dem nach oben gerichteten Haupte muss ein emporstrebender Körper folgen können.* (Lit. 1, S. 6)

Auf das von den Kirchen geförderte Singen bzw. die alleinige Ausrichtung des musikalischen Unterrichts auf das Singen geht Jaques-Dalcroze in folgenden Passagen ein:

> *Allerdings erfüllen heutzutage religiöse Empfindungen nicht in dem Masse wie ehemals die Erzieher und die damals wirksame Triebfeder musikalischer Ausbildung in der Schule hat ihre Kraft verloren. Viele ganz zurechnungsfähige Leute sind erstaunt im Lehrplane unserer Schule überhaupt Gesangsstunden zu finden, wo doch die Kinder von der Schule aus nie Gelegenheit zum Singen erhalten, weder bei kirchlichen oder profanen Feierlichkeiten, noch als Hilfsmittel oder rhythmischen Erziehungsbehelf ihrer gymnastischen Übungen. Es ist nicht zu verwundern, dass diese Leute den musikalischen Studien in der Schule, angesichts des anscheinenden Mangels jedes praktischen oder moralischen Zweckes, wenig oder gar keine Bedeutung beilegen.* (Lit. 1, S. 8)

Abgesehen vom privaten Instrumentalunterricht, der nur den sozial besser gestellten Kindern zuteil werde und der nach Ansicht von Jaques-Dalcroze in den musikalischen Ergebnissen oft fragwürdig bleibe, äußert er sich zu Zielen und Organisation des Musikunterrichts in der Schule:

> *Der obligatorische Musik-Unterricht in der Schule ist das einzige Mittel, die im Nachwuchs der Nation vorhandenen lebendigen Kräfte zu klassifizieren. Wird dieser Unterricht in Zweck und Mitteln gut verstanden, zielbewusst organisirt, angemessen zwischen fähigen und intelligenten Lehrern verteilt, so werden die Kinder nach Ablauf von zwei, spätestens drei Jahren über die von ihnen einzuschlagende Richtung vollkommen im Klaren sein: die besser begabten vorbereitet, ihre musikalischen Studien erfolgreich bis zu jenem Vollkommenheitsgrade fortzusetzen, den ihr Talent zu erreichen gestattet; die anderen, musikalisch Unbegabten, von einem Studium dispensirt, das für sie von gar keinem Nutzen sein kann, eine Dispens, die für die Kunst indirect von Nutzen werden wird, da sie die Unfähigkeit abhält, sich mit Musik zu beschäftigen und die Entwicklung der Kunst später durch lächerliche Anmassung von Quasi-Kennern zu verzögern.* (Lit. 1, S. 9 f.)

Das Aufspüren musikalischer Talente, die Förderung der Begabten und die Dispensierung der Unbegabten sind die Hauptanliegen Dalcroze', was die Reform des Musikunterrichts anbetrifft.

> *All diese Vorteile lassen den obligatorischen musikalischen Unterricht in der Schule auch heutzutage als notwendig erkennen, wo die allgemeine Geistesrichtung nicht mehr die traditionell-religiöse Färbung hat, durch welche unsere Vorfahren im 16. und 17. Jahrhundert zur Begünstigung musikalischer Studien veranlasst worden sind. Damals trieb man Musik, um im Stande zu sein, in würdiger Weise – vom musikalischen Standpunkt aus – am religiösen Kult teilzunehmen. Da die Geschmacksrichtung vom praktischen Zwecke abhängt, zu welchem das Studium betrieben wird, da der Anreiz zur gesanglichen Ausbildung nicht mehr im religiösen Eifer gesucht werden kann, so tritt an uns die Frage heran, ob wir an unseren Schulen aus blossem Respekt für das Hergebrachte etwas forttreiben wollen, das seinen ursprünglichen Sinn und Zweck längst eingebüsst hat, oder ob an die Stelle des früheren treibenden Beweggrundes, der alle Wirksamkeit verloren hat, ein neues Princip zu treten habe. Ob dieses in dem Bemühen gesucht wird musikalischen Sinn zu verallgemeinern und die künftige Generation zum gemeinsamen Studium klassischer und moderner Meisterwerke vorzubereiten, ob es sich um hygienische Rücksichten und um ein Gegengewicht gegen die geistige Ueberbürdung handelt, darauf kommt es nicht an. Das wesentliche ist, überhaupt zu wissen, warum wir den musikalischen Unterricht an unseren Schulen beibehalten. Erkennen wir ihm allgemeine Nützlichkeit zu, so müssen wir uns fragen, ob wir gegen frühere Generationen im Fortschritt sind. Sollte dies nicht der Fall sein, so hätten wir die Gründe dieses Stillstandes zu erforschen, dann die Mittel ihm ein Ende zu bereiten.* (Lit. 1, S. 11 f.)

Zu II.

Angesichts der oft unbrauchbaren Lehrpläne und ihrer willkürlichen Handhabung durch den entsprechenden Fachlehrer, weist Jaques-Dalcroze auf seinen Lehrer, den Musiktheoretiker Mathis Lussy hin und empfiehlt den staatlichen Behörden, dessen Werke zu studieren. Der Rat der Berufsmusiker wurde von den verantwortlichen Institutionen nicht eingeholt, und diesem Umstand schreibt Jaques-Dalcroze den an den Schulen herrschenden Zustand zu. Jaques-Dalcroze geht auch kurz auf die musikpädagogische Situation in Deutschland ein, wo Auswendiglernen und ständiges Wiederholen den Musikunterricht bestimmen, die Reformvorschläge z.B. von Karl Storck unbeachtet bleiben. Er stellt, um die Situation zu charakterisieren, folgende Fragen:

> *Sind nach drei- bis fünfjährigem Musikunterricht an unseren Primarschulen fünfzig Percent der Kinder im Stande:*
>
> *1.) die erste oder zweite Stimme eines Volkliedes ordentlich vom Blatte zu lesen?*
> *2.) zwanzig Schweizer Lieder auswendig zu singen?*
>
> *Mir scheint, dass man damit weder zu viel, noch zu schweres verlangen würde. Jedenfalls verlangt man viel mehr von jedem Schüler, der in einer fremden Sprache unterrichtet worden ist, in der er*

bei der Prüfung ohne allzuviel Fehler zu machen, lesen und sogar schreiben soll. Und vergessen Sie nicht bester Herr Irgendwer, dass ich nur der Hälfte der Zöglinge (50 %) diese Studienergebnisse zugemutet habe...

Aber weiter:

Sind die Zöglinge nach fünf bis sechs Jahren höheren Unterrichtes im Stande 1. u. 2.) das zu leisten, was ich von den Schülern der Primaranstalten forderte und sind 50% von ihnen im Stande

3.) eine einfache Melodie, die man ihnen zum ersten Male vorsingt, und eine schwere Melodie, die sie auswendig können ohne sie je gedruckt gesehen zu haben, aufzuschreiben?

4.) vier Takte in einer gegebenen Tonart zu improvisiren?

5.) einen Übergang wahrzunehmen oder gar zu bestimmen?

6.) eine einzige Regel musikalischer Prosodie klar auseinanderzusetzen und praktisch anzuwenden?

7.) dasselbe mit einer einzigen Phrasierungs- und Betonungsregel zu tun?

8.) den Namen und je drei Werke von fünf berühmten Komponisten zu nennen?

9.) kurz die Unterschiede zwischen einem Lied, einer Sonate und einer Symphonie anzugeben? (Lit. 1, S. 21 f.)

Ebenso wie der Musikunterricht an den Schulen wird auch der Unterricht an den Konservatorien kritisch unter die Lupe genommen, was Inhalte und Methoden anbetrifft.

Zu III.

Hier geht Jaques-Dalcroze auf die Lehrmethoden ein, die eingeführt werden müssen, um die vorherrschende Papageienmethode abzulösen. Als Voraussetzung dafür erhebt er die Forderung, daß der Musikunterricht durchwegs von Fachkräften erteilt werden soll.

Die beste Lehrmethode wird demnach diejenige sein, die – indem sie gleichzeitig den Zögling so schnell als möglich dazu befähigt Melodien, Rytmen und Harmonien schriftlich zu fixieren – den Gehörsinn am meisten entwickelt, von dessen Feinheit in der Musik Geschmack und Urteil abhängen. Und in dieser Beziehung bietet der Massenunterricht in den Schulen Vorteile, die dem an Konservatorien fehlen müssen. (Lit. 1, S. 30)

Jaques-Dalcroze hält es für eine wichtige Aufgabe des Lehrers, in dem Schüler den Sinn für das Schöne zu wecken und damit so früh wie möglich zu beginnen.

Man kann dem Technischen einer Kunst nur dann Interesse entgegen bringen, wenn man weiss, zu was es dienen soll. Das ästhetische Gefühl muss wachgerufen werden während man den Schüler in die Grundgesetze der Kunst einweist und von der allerersten Lektion an muss der Schüler wissen, dass das Studium sowohl sein Herz wie sein Hirn angeht und dass er nicht nur zu verstehen, sondern auch zu empfinden lernen soll. (Lit. 1, S. 32 f.)

Im Folgenden schildert Jaques-Dalcroze, wie er sich einen effektiven Musikunterricht vorstellt, der sechs Jahre lang mit jeweils einer Wochenstunde erteilt werden soll:

Am Schluss des ersten Schuljahres werden – wie bereits erwähnt – die als gänzlich unbegabt erkannten dispensirt. Die übrigen sind durchaus nicht gleich begabt in Bezug auf rytmisches Empfinden, Richtigkeit der Stimme und Gehör. Manche besitzen alle drei Eigenschaften, manche nur zwei von ihnen. Diejenigen, denen bei richtiger Stimme und gutem Gehör nur rytmisches Empfinden fehlt, werden veranlasst (neben den Musikstudien des zweiten Schuljahres) den rytmischen Gymnastikstunden, welche in's Programm des ersten Schuljahres gehören und von denen noch die Rede sein wird, nochmals beizuwohnen. Am Schlusse des zweiten Schuljahres wird eine neuerliche Prüfung der Zöglinge angestellt, nach welcher alle Schüler schlechten Gehörs definitiv für die Folge dispensirt werden. Die bleibenden werden in vier Gruppen verteilt, von denen die erste A ausser jenen Zöglingen, welche von Anfang an alle drei in Frage kommenden Fähigkeiten besassen, noch jene umfasst, welche im Verlauf des zweiten Schuljahres die ihnen fehlende dritte erlangt haben.

In die Gruppe B werden jene Zöglinge eingereiht, die zwar rytmisches Gefühl und Gehör, aber keine richtige Stimme besitzen.

Die Gruppe C wird von jenen ziemlich zahlreichen Zöglingen gebildet, deren Gehör mangelhaft ist, welche jedoch Sinn für Rytmus haben und eine Biegsamkeit des Stimmapparates, die sie den gewollten Ton treffen lässt, wenn sie im Chor mit richtig intonirenden zusammen singen.

Der Gruppe D gehören jene Zöglinge an, welche, bei richtiger Stimme und gutem Gehör des rytmischen Empfindens entbehren.

Aus diesen vier Gruppen werden für das dritte Schuljahr zwei Parallelabteilungen gebildet, von denen die erste (I) die Gruppen A und B umfasst. Die Zöglinge der Gruppe B (denen die Möglichkeit den richtigen Ton zu treffen fehlt, während sie rytmischen Sinn und Gehör besitzen), werden jedoch bei den Gesangsübungen nur zuhören und taktschlagen.

Die Abteilung II enthält die Zöglinge der Gruppe C, welche trachten werden, ihr Gehör soviel als möglich zu verbessern, und die der Gruppe D, die ausserdem den schon erwähnten rytmischen Gymnastikkurs des ersten Jahres nochmals zu wiederholen haben wird.

Das Schlussexamen des dritten Schuljahres führt zur vorletzten Gruppirung. Alle Zöglinge, welchen es unmöglich war, Sinn für Rytmus während dieser drei Jahre zu erhalten, werden für die Zukunft vom Musikunterricht dispensirt; dagegen diejenigen, welche zu zwei Fähigkeiten die dritte erworben haben, in die Abteilung I eingereiht. Diese enthält demnach ausser Zöglingen, welche alle drei, dem vollkommenen Musiker nötigen Fähigkeiten besitzen, nur solche, welche rytmisches Gefühl, gutes Gehör aber treffunsichere Stimmen haben; während die Abteilung II alle Schüler vereinigt, welchen rytmisches Gefühl innewohnt, deren Gehör jedoch nicht genug entwickelt ist, um die Accorde analysieren zu lassen, trotzdem es genügt die Richtigkeit ihres eigenen Gesanges zu kontrollieren.

Diese beiden Abteilungen werden – immer in je einer Wochenstunde – in zwei Parallelklassen während des vierten und des fünften Schuljahres unterrichtet: am Ende des fünften Schuljahres erfolgt eine letzte Klassifizierung und Differenzierung der Zöglinge. Die Abteilung I wird gespalten. In die Section Ia werden nur jene Schüler aufgenommen, welche besondere musikalische Fähigkeiten an den Tag gelegt haben. Diese erhalten während des sechsten Studienjahres eingehenderen und gründlicheren Musikunterricht, während die übrigen, in der Section Ib befindlichen Zöglinge der alten Abteilung I und die der Abteilung II ihre regelmässigen Studien verfolgen.

Nach Ablauf des sechsten Schuljahres erfolgt eine Schlussprüfung. Die besten Zöglinge der Abteilung I werden ermächtigt, auf den Seminarien den Ausbildungskursen für Musiklehrer zu folgen. (Lit. 1, S. 35 ff.)

Der eigentliche Gesangs-Unterricht sollte meines Erachtens nach erst nach gewissen vorbereitenden Studien beginnen. Diese sollen bestehen: aus rytmischen Übungen, welche die physische und geistige Entwicklung der Kleinen fördern, indem sie gleichzeitig sein Bewegungs- und Unterhaltungsbedürfnis befriedigen, und aus einer die richtige Wiedergabe der Selbst- und Mitlaute bezweckenden Lippen- und Zungen-Gymnastik. Die technische Seite unseres Problems ohne Weiteres anpackend behaupte ich, dass bei dem nunmehr einsetzenden Gesangsunterricht das erste Augenmerk des Musiklehrers darauf gerichtet sein muss, seinen Schüler den Unterschied zwischen dem Ganzton und dem Halbton empfinden zu lehren. Und so lange der Zögling als Sänger oder Zuhörer in dieser Beziehung noch im geringsten schwankt, ist an ein Weiterschreiten im Unterrichte nicht zu denken. Man würde sonst geradeso unsinnig handeln, wie jemand, der die Worte einer fremden Sprache beibrächte, der die Buchstaben jenes Alphabets noch nicht kennt. Nun ist es aber eine traurige Tatsache, dass neun Zehntel aller Gesangs- oder Instrumentalmusik-Lehrer ihre Schüler anfangen lassen Skalen einzustudieren, ehe diese sich vollständig und erschöpfend mit den beiden Grundelementen dieser Skalen vertraut gemacht haben. Nie wird ein solcher Schüler die Skalen wirklich kennen, nie wird er Musik verstehen!

Jede gute Methode des Musikunterrichts muss ebenso auf der Wahrnehmung als auf der Hervorbringung der Töne aufgebaut sein. (Lit. 1, S. 42 f.)

Dalcroze kommt in diesem Zusammenhang auf das »absolute Gehör« zu sprechen, und er ist der Meinung, daß diese Eigenschaft nicht nur eine angeborene ist, sondern *dass jeder Mensch mit richtig funk-*

tionierendem Ohr auf dem Wege des Unterrichtes absolutes Gehör erlangen kann, unter der Bedingung, dass dieser Unterricht frühzeitig und vor dem Studium eines Instrumentes beginne. Auf den vielen Demonstrationsreisen mit seinen Studenten konnte Jaques-Dalcroze diese, durch sein Gehörbildungssystem und spezielles Tonleiterstudium trainierte Fertigkeit oft genug dem staunenden Publikum vorführen. Schließlich geht Jaques-Dalcroze auch auf den rhythmischen Teil der Schülerausbildung ein, den Teil, der als »Rhythmische Gymnastik« den Namen Jaques-Dalcroze in aller Welt bekannt gemacht hat.

> *So wie es ein absolutes Gehör gibt, so existiert ein natürliches rytmisches Gefühl, das ebenfalls durch Uebung erlangt werden kann. Die Gabe, musikalischen Rytmus zu empfinden ist nicht lediglich psychisch, sie ist im Wesen körperlich...*
> *Nach Diderot ist der musikalische Rytmus »das Bild der Seele selbst, wie sie sich durch Senkungen der Stimme, Veränderungen der Tonstärke, schnelle Folge der Klänge einer bald beschleunigten, bald verzögerten, bald losbrechenden, bald erstickten, auf unzählige Weisen unterteilten Rede offenbart.« Wir betrachten den Rytmus überdies als Reflex der körperlichen Bewegungen und in Folge dessen, als abhängig vom Ebenmass und der Harmonie dieser Bewegungen. Wenn ein gesundes, wohlgebautes Kind Unregelmässigkeiten im Gange zeigt, so wird diese Unregelmässigkeit sich auf musikalischem Gebiete in der Art wie es Zeitmasse (Taktteilungen) auffasst, wiederfinden. Wenn es aus Mangel an Ausgeglichenheit seiner Bewegungen Mühe hat, mit dem rechten oder linken Beine ausschreitend gleich leicht den ersten von je zwei, drei oder vier Schritten zu markieren, so wird es ihm auch schwierig sein, die Anfänge von 2/4, 3/4 und 4/4 Takten zu betonen. Wenn von je vier Schritten, die es macht, der letzte kürzer als der erste ausfällt, so wird es die Neigung besitzen, musizirend das Tempo zu beschleunigen! Ist der letzte Schritt länger, so wird es die Tempi verzögern. Im regelmässigen Gang vollzieht sich die natürliche Teilung der Zeit in gleiche Teile, er ist das Muster des Taktes. Das Hervorheben jeden zweiten, dritten, vierten Schrittes entspricht der durch eine gegebene Takteinteilung geforderten Betonung der ersten Taktteile. Und wenn im Verlaufe einer Reihe gleicher Schritte durch Handbewegungen bald der eine, bald der andere hervorhebend begleitet wird, so entsteht durch die Gebärde, die rytmisch pathetische Betonung. Wenn die Schritte eines singend daherschreitenden Kindes nicht ganz genau mit den Taktteilen der von ihm oder anderen gesungenen Melodie zusammenfallen, so fehlt ihm bestimmt musikalisches Taktgefühl. Kann es nicht nach Belieben einen oder den anderen Schritt markieren, so fehlt ihm der natürliche Sinn des Rytmus.*
> *Es ist nun möglich, auf gleiche Weise, wie man einem Taubstummen sprechen lernen kann, in dem man ihm die nötigen Lippen- und Zungenbewegungen beibringt, welche für ihn des Zusammenhanges mit einem Gehörseindruck doch entbehren, einen arytmischen Sinn für Rytmus anzuerziehen, indem man seinen Körper an durch das Auge kontrollirbar regelmässige Bewegungen gewöhnt. Denn – wie La Rochefoucauld bemerkt: »unser Geist ist träger als unser Körper und gute körperliche Gewohnheiten können gute geistige Gewohnheiten zur Folge haben«.* (Lit. 1, S. 48 f.)

Die Quintessenz dieser Ausführungen ist, daß bei Jaques-Dalcroze Metrum und Takt am Anfang des Musikunterrichts im Mittelpunkt stehen. Dem metrisch-rhythmischen Schreiten (er empfiehlt es selbst für den Kindergarten und für den Turnunterricht) wird ein hoher Stellenwert eingeräumt; erst auf dieser sicheren Grundlage kann man sich den Notenwerten zuwenden und somit nach und nach der Realisierung zusammenhängender Rhythmen. – Schließlich kommt es Jaques-Dalcroze darauf an, die Schüler mit der Kunst der Phrasierung und der Nuancierung bekannt zu machen. Hier beruft er sich wie schon vorher auf seinen Lehrer Lussy und dessen Werk bzw. dessen Regeln für den musikalischen Ausdruck.

> *Wenn sie ihren Schülern die wichtigsten Regeln des Ausdrucks und der Phrasierung vortragen, werden sie erstaunt und entzückt über das Interesse ihrer Zöglinge sein, über die verständnisvolle Freude, mit der die Regeln sofort zur Anwendung gebracht werden.* (Lit. 1, S. 52)
> *Nichts liebt das Kind so sehr, als selbst etwas zu schaffen und die seinem Spiele dienenden Dinge in seiner Phantasie zu verschönen. So auch sind ihm jene Studien die liebsten, an denen es sich irgendwie schöpferisch beteiligen kann. Hat es einmal die grundlegenden Regeln musikalischen Ausdrucks kennengelernt, so macht ihm das Singen kein Vergnügen mehr, wenn es nicht der Melodie den ihr zukommenden Gemütsausdruck und die erforderliche rytmische und pathetische Beto-*

nung geben darf. Im andern Falle liest es sie ohne Interesse ab, man fühlt, dass es eine ihm lästige Arbeit leistet. (Lit. 1, S. 53)

Das (auch von vielen Dalcrozeschülern mißverstandene) schöpferische Tun des Kindes ist hier eindeutig als schöpferisches Tun innerhalb bestimmter Regeln zu verstehen. Auch die Improvisation, die hier angesprochen wird, ist an bestimmte musikalische Vorgaben geknüpft (sei es Taktzahl, Melodie, oder das Hinzuerfinden eines weiteren Taktes usw.).

Allen Kindern ist der Drang schöpferischen Bemühens gemeinsam und der Lehrer sollte keine Gelegenheit verabsäumen aus dieser Neigung und dieser Veranlagung Vorteil zu ziehen. Er lasse von allem Anfang an kurze Phrasen von zwei, dann von vier, dann von acht Takten improvisieren oder in einer gegebenen Melodie einen ausgestrichenen Takt durch einen neuen, von den Schülern zu komponirenden ersetzen. Er wird nicht nur an der Freude der Kinder an solchen Uebungen die seinige haben, sondern auch über die Fortschritte erstaunt sein, die sie im Improvisiren machen. Noch mehr: wenn er diese Versuche von Mitschülern beurteilen lässt, wir er gewahren, dass kritischer und analysirender Geist dem Kinde ebenso angeboren sind, wie Schaffensdrang und dass die Uebung es sehr bald Verständigkeit und Feinheit des Urteils gewinnen lässt, wenn man – wie eigentlich selbstverständlich durch gut gewählte Beispiele in ihm den Sinn für klare Anordnung und richtige Verhältnisse erweckt hat. (Lit. 1, S. 53 f.)

Zusammenfassend geht Jaques-Dalcroze noch einmal auf die wesentlichen Ziele des Musikunterrichts in der Schule ein:

Ausbildung des Ohres durch Hörübungen, Ausübung des rytmischen Empfindens durch körperliche Uebungen, schliesslich Ausbildung der Individualität und des Urteils durch Uebungen im Improvisieren und Analysieren. (Lit. 1, S. 54)

Schließlich wird auf die Wichtigkeit der richtigen Auswahl der musikalischen Literatur für den Unterricht verwiesen, seien es nun Lieder oder leichtere Stücke des klassischen Repertoires.

Dritter musikpädagogischer Kongreß Berlin 1906

Ein Jahr nach dem Solothurner Kongreß, im April 1906, hält Jaques-Dalcroze anläßlich des 3. Musikpädagogischen Kongresses in Berlin einen Vortrag mit dem Titel »Erziehung zum Rhythmus«. Acht Leitgedanken werden von ihm an den Anfang gestellt:

1. *Rhythmus ist Bewegung.*
2. *Bewegung ist materieller Natur.*
3. *Jegliche Bewegung braucht Raum und Zeit.*
4. *Die physische Erfahrung bildet das Bewusstsein.*
5. *Die Vervollkommnung der physischen Mittel hat die Klarheit der intellektuellen Wahrnehmung zur Folge.*
6. *Vervollkommnung der Bewegungen in den Proportionen der Zeit, musikalischer Rhythmus.*
7. *Vervollkommnung der Bewegungen in den Proportionen des Raumes, plastischer Rhythmus.*
8. *Vervollkommnung der Bewegungen in den Proportionen der Zeit und des Raumes, rhythmischer Turnunterricht.* (Lit. 3, S. 44)

Neben der Kritik am Musikunterricht seiner Zeit und der Papageienmethode stellt Jaques-Dalcroze im Hinblick auf eine Reform fünf wesentliche Elemente der Musikerziehung zur Diskussion, die gleichzeitig entwickelt werden müssen:

1 } *Das Ohr*
2 } *Die Stimme*
3 } *Das Tonbewusstsein*
4 } *Der Körper*
5 } *Das rhythmische Bewusstsein* (Lit. 3, S. 45)

Von den dem Kind zur Verfügung stehenden Mitteln: Ohr, Stimme und Muskelapparat, müsse die Stimme zunächst ausgeklammert werden, *denn die Bewegungen der Stimme sind sekundär, sie sind abhängig von der primären Atembewegung, welche beherrscht werden muss, bevor man an den Gesang denken darf.*

So bleiben für den Anfang die Bildung und Entwicklung des Ohres und des Muskelapparates mit dem Rhythmus als Zweck und Ziel übrig. Das Gefühl für Metrum und Takt, abgeleitet vom regelmäßigen Gehen müsse zu allererst entwickelt werden, alle bewußten Muskeln (die dem Willen unterworfen sind) sollten mitwirken, der ganze Körper in Bewegung gesetzt werden.

> *Die Muskeln sind für die Bewegung da und der Rhythmus ist Bewegung...*
>
> *Ein sich bewegender Körper braucht einen Raumabschnitt und einen Zeitabschnitt.*
>
> *Der Anfang und das Ende der Bewegung werden das Mass der Zeit, sowie des Raumes feststellen.* (Lit. 3, S. 48)
>
> *Für einen richtig ausgeführten Rhythmus ist das Beherrschen der Bewegungen in den drei Verhältnissen von Kraft, Raum und Zeit Vorbedingung.* (Lit. 3, S. 49)

Den Klang als musikalisches Element möchte Dalcroze (im Gegensatz zu seinen späteren Schülern Feudel und Blensdorf) zumindest für den Anfang ausklammern, da das Ohr *durch den Klang gefesselt (ich möchte sagen bezaubert) ist, dass sie* [die Individuen] *die Tondauer und die Betonung als Nebensache, manchmal als nicht vorhanden empfinden und infolgedessen auch betrachten und behandeln.* So wird die ganze Aufmerksamkeit auf den Rhythmus konzentriert. Das was in Turnstunden an Körpertraining angeboten wird, reicht nach Meinung von Jaques-Dalcroze in der Regel nicht aus, um rhythmisches Bewußtsein zu wecken, es geht ihm um mehr als nur um gleichmäßige Bewegungen, es geht um *Bewegungen von verschiedenem Stärkegrad, um uns die Taktarten und die rhythmischen Gruppen zum Bewusstsein zu führen, und Bewegungen, welche Zeitabschnitte bilden, deren verschiedene Längen in rhythmisch – musikalischem Verhältnis zueinander stehen.*

Von Natur aus gibt es nach Jaques-Dalcroze zwei Kategorien von Menschen: Die einen, mit angeborenem rhythmischen Gefühl, die anderen, die jeden rhythmischen Gefühls entbehren. Jaques-Dalcroze führt seine zwölfjährige Unterrichtstätigkeit als Beweis dafür an, *dass jedes musikalische Individuum, welches einen Fehler im musikalisch rhythmischen Ausdruck hat, denselben auch physisch aufweist.*

Gerade bei Aufgaben, die gleichzeitig von verschiedenen Gliedern oder in Gegenbewegung ausgeführt werden, könne man beobachten, daß einige Schüler die Sache mit der größten Leichtigkeit bewältigen und andere dabei die allergrößten Schwierigkeiten haben. Fazit: *Der rhythmische Mensch ist immer graziös, d.h. im physischen Gleichgewicht. Wenn die Umrisslinie nicht modifizierbar ist, kann die Bewegungslinie vollendet sein, und wenn sie es nicht ist, so kann sie erzogen werden! In der Bewegungsform, in den drei Verhältnissen von Raum, Zeit und Kraft, mit einem Wort im Rhythmus liegt das Geheimnis der Anmut, der Harmonie der Erscheinung, der Deutlichkeit der spontanen, das gesprochene Wort begleitenden Gebärde!* (Lit. 3, S. 51)

Beim Musiker ist nach Dalcroze' Ansicht der Körper das natürliche Ausdrucksmittel für den Gedanken, daher kann ein rhythmischer Fehler z.B. eines Instrumentalisten nur durch eine Reaktion des ganzen Körpers korrigiert werden.

> *Wenn das rhythmische Bewusstsein durch die Bewegungserfahrungen nur erst gebildet ist, so gibt es eine stete Wechselwirkung zwischen Tat und Vorstellung, Vorstellung und Tat.* (Lit. 3, S. 52)

Jaques-Dalcroze führt als anschauliches Beispiel einen temperamentvollen Kapellmeister an:

> *In seinen Rhythmus ausdrückenden Bewegungen: gibt er den Spielenden das Bild des Rhythmus durch die grössere Energie des Armes allein? Nein man sieht wie das Knie sich streckt, wie der Fuss fest aufgepflanzt steht (sich sozusagen auf den Boden drückt), wie der Rücken sich aufrichtet, wie sich die Finger und das Handgelenk in ihrer Haltung befestigen: man sieht, wie er den Rhythmus im ganzen*

Körper fühlt, wie jedes Gelenk, jeder Muskel dazu beiträgt, den Eindruck des Rhythmus zu erhöhen, mit einem Wort: wie seine ganze Erscheinung das Spiegelbild wird seiner Vorstellung und die Ausführenden beseelt, – wie seine Vorstellung die ihrige wird. (Lit. 3, S. 52 f.)

Ein weiteres Beispiel gibt Jaques-Dalcroze durch seine sogenannten »Marschunterbrechungsübungen« [Übungen mit Pausen], bei denen ein plötzliches Signal für ein oder mehrere Takte den fließenden Gang unterbricht, die Körperhaltung sozusagen »eingefroren« wird, und die Pause nur in Gedanken abgemessen und betont werden soll [in Gedanken zählen]. Kein Körperteil, kein Glied soll sich dabei bewegen – man soll im ganzen Körper den »Widerhall der Zeitabschnitte fühlen«.

Ich glaube hiermit dargetan zu haben, dass es in des Menschen Natur liegt, den Rhythmus in allen seinen bewussten Muskeln zu fühlen, und dass man gut tut, den ganzen Muskelapparat rhythmisch zu erziehen, damit jeder einzelne Muskel das seinige dazu beiträgt, das rhythmische Bewusstsein zu wecken, zu klären und zu vervollkommnen. Die Erziehung des physischen Willens, die Unterwerfung, die Beherrschung der Nervenzentren besteht aber nicht nur darin, die nötige Tatkraft aller Muskeln zu entwickeln, sondern auch diese Kraft sofort unwirksam zu machen in den Fällen, wo sie überflüssig ist – diese vollständige Erziehung findet man aber heutzutage weder in den Musikstunden noch in den Turnstunden. (Lit. 3, S. 54)

Das Prinzip der Unabhängigkeit der Gliedmaßen, durch rhythmische Schulung aller Glieder, das uns in der Praxis z.B. ein Organist vorführt, wenn er auf zwei Manualen und dem Pedal verschiedenartige Rhythmen ausführt (Polyrhythmik), wird von Dalcroze als weiteres unverzichtbares Mittel angesehen, um den Menschen zum Rhythmus zu erziehen. Auch auf die Polyrhythmik des Kapellmeisters weist Dalcroze hin, wenn er darauf aufmerksam macht, daß *ein Glied Viertel, ein anderes Achtel, ein drittes Sechzehntel* ausführt. Hier ist auch die Polymetrik angesprochen, wenn Jaques-Dalcroze auf das Taktschlagen in Kanonform bzw. das gleichzeitige Schlagen verschiedener Taktarten Bezug nimmt.

Zum Schluß seiner Ausführungen weist Jaques-Dalcroze auf das gerade im Druck befindliche Handbuch der Rhythmischen Gymnastik (1. Edition) hin, dessen erste Seiten den Kongreßteilnehmern vorliegen. Ohne auf dieses Werk einzugehen, formuliert er zusammenfassend noch einmal elementare Grundsätze seiner Methode:

Musik ist Klang und Rhythmus.
Klang ist sekundäre Bewegungsform.
Rhythmus ist primäre Bewegungsform.
Darum fängt man mit dem Rhythmus an. (Lit. 3, S. 57)

Erst wenn der Schüler den Rhythmus allein ohne Hilfe des Auges erfassen kann, die Notenwerte und ihre Zeichen gelernt hat, die Muskeln seines Atemapparats geschult sind, kann er sich ohne »Gefährdung der Stimme« dem Studium der Tonhöhe und des Klanges widmen, und wenn diese Phase abgeschlossen ist, kann nach Ansicht von Jaques-Dalcroze das Studium eines Instrumentes begonnen werden.

Nachdem Jaques-Dalcroze so seinen Vortrag zum Abschluß gebracht hat, holt er in einem weitschweifenden Bogen noch einmal zu einer völkerverbindenden Geste aus, indem er auf südländische Vorzüge wie Anmut und Weichheit und nordländische Vorzüge wie Symmetrie und Kraft hinweist, die durch seine Methode in einer Synthese vereinigt werden. Jeder bekomme das, was ihm fehlt! – Das sollte ein paar Jahre später in Hellerau, allerdings nur für kurze Zeit, Wirklichkeit werden. – Und zu allerletzt betont Dalcroze, daß es auch Aufgabe der Pädagogen sei, die Eltern zu erziehen, die sich oft widerstrebend und uneinsichtig zeigten:

Werden sich unter ihnen solche finden, die sich für die Hoffnungen und Wünsche der Erzieher interessieren, die mit ihnen arbeiten und denselben Zukunftstraum mit ihnen träumen?
Ach, es gibt soviele Menschen, welche nicht träumen, aber schlafen! (Lit. 3, S. 60)

Vergleicht man die Vorträge von Solothurn und Berlin miteinander, die beide vor einem Gremium von Musikpädagogen gehalten wurden, dann stellt man bei dem Berliner Vortrag einen enormen Fortschritt

fest, was die physiologische Beweisführung und Terminologie anbetrifft. Hier zeigt es sich, daß das Werden der Methode es erforderlich machte, sich mit der psychologischen und physiologischen Seite der Bewegung an sich und ihren Wirkungen zu beschäftigen, wobei die Hilfestellung des schon erwähnten Genfer Psychologen E. Claparède für Jaques-Dalcroze von großer Wichtigkeit war.

2. Schweizer Kongreß für Reform des Gesangunterrichts in den Schulen, Basel, Oktober 1910

Daß Jaques-Dalcroze die Reform des Musikunterrichts wirklich vorantreiben wollte, zeigt die Tatsache, daß er es nicht versäumte, sogar im Jahr 1910, als die Übersiedlung nach Hellerau kurz bevorstand, auf dem 2. Kongreß für die Reform des Gesangsunterrichts in Basel ein Referat zu halten, das von Paul Boepple (sen.) ergänzt wurde. Hier hob er besonders hervor, daß in der Schule, die die Vorbereitung auf das Leben in der Gesellschaft sein soll, der Musik die wichtige Aufgabe zukomme, das Empfindungsvermögen zu entwickeln. Er bricht eine Lanze für das Fach Musik allgemein, das *in heutiger Zeit an allerletzter Stelle* erscheine, und führt als Gegenbeweis eine Reihe bedeutender Geister von Platon über Montaigne, Helvétius, Locke, Leibniz, Goethe und Schiller auf, die die außerordentliche Bedeutung der Musik in der Erziehung erkannt hatten.

Jaques-Dalcroze macht darauf aufmerksam, daß nicht allein die unzureichende Ausbildung der Lehrkräfte für die Misere im Musikunterricht verantwortlich sei, sondern daß bei einem großen Teil der reformwilligen Lehrer eine heillose Verwirrung über die Mittel zur Durchführung der Reform herrsche. Dieser Zustand ist seiner Ansicht auf die Tatsache zurückzuführen, daß diejenigen, die für die Reform verantwortlich zeichneten, nur in ungenügendem Grade Musiker seien, die Stimme der eigentlichen Sachverständigen zu wenig gehört werde. Dalcroze fordert nun die Fachkollegen auf, sich mit den Beschränkungen auf eine Wochenstunde Musik nicht zufrieden zu geben, andernfalls sollte die Musik ganz aus den Lehrplänen verschwinden.

> *Betrachtet Ihr die Musik für etwas derart Nebensächliches, so macht überhaupt keine; so Nebensächliches braucht auf der Schule nicht getrieben zu werden. Legt man ihr aber Wert bei, und eure Schule setzt hemmende Einschränkungen dagegen, dann zerbrecht diese Einschränkungen.* (Lit. 20, S. 46)

Eine an Utopie grenzende Zukunftsvision, verbunden mit den Aufgaben, die in der Gegenwart zu bewältigen sind, machen folgende Sätze deutlich:

> *An dem Tage, an dem in der anzustrebenden Gesellschaft es jedem Besonderes leistenden Menschen zur Pflicht geworden sein wird, den Übrigen von seinem Wissen oder seiner Kunst mitzuteilen, wo also jeder geborene Musiker, Tonsetzer oder Tonkünstler eine Stunde täglich Schulunterricht erteilen wird, an dem Tage ist die Frage für immer gelöst. Aber, wenn wir auch – leider – noch nicht so weit sind, so kann man doch schon heute von Jedem, dem die Aufgabe wird, Kinder in der Musik zu unterweisen, verlangen, dass er die Musik nicht für einen blossen Zeitvertreib halte, sondern als eine Kunst hochhalte, und dass er wisse, welcher Platz der Kunst in einer wohlorganisierten Gesellschaft gebührt, wo sie allen natürlichen Offenbarungen des Schönen jenes eigenartige Gepräge verleiht, das wir Stil nennen.* (Lit. 20, S. 46)

Auf die, übrigens bis auf den heutigen Tag, sogar an den Gymnasien praktizierte »Papageienmethode« und auf das Blattsingen bezogen stellt Jaques-Dalcroze fest:

> *Es erscheint Ihnen nun gewiss lächerlich, Kinder zu zwingen, Sätze in einer Sprache auswendig zu lernen, die sie nicht kennen. Sehen Sie – diese Sinnwidrigkeit wird tagtäglich in unseren Schulen beim Musikunterricht begangen! Man wende mir nicht ein, dass ich übertreibe, und dass in unseren Schulen auch noch anderes erzielt wird, als das Einlernen patriotischer Hymnen, dass unsere Kinder ausserdem Musik vom Blatte lesen lernen. Nehmen wir an, dass an einzelnen Schulen die Kinder wirklich so weit kommen, geläufig prima vista zu lesen, so bleibt noch die Frage zu beantworten, wie sie dazu gekommen sind. Hier ist nicht das Ergebnis, sondern dessen Anbahnung die Hauptsache. Selbst für jemand, der nicht die mindeste Empfindung für Tonart hat, wird es*

möglich sein, Musik mittelst gewisser Kunstgriffe lesen zu lernen. Nur ist aber vor allem festzuhalten – und ich behaupte es mit ganz besonderem Nachdruck – dass das Wesen der Musik, ausser in Rhythmus in der Tonart besteht. (Lit. 20, S. 47)

Die Hauptsache, die das Fach Musik in der Schule vermitteln sollte, ist nach Ansicht von Jaques-Dalcroze, den Schüler in den Stand zu setzen, sich von Musik beeinflussen zu lassen, offen zu sein für die Botschaft von Musik, die Liebe zu ihr zu wecken und somit das Verlangen nach Kunst, wobei den beiden Urelementen Rhythmus und Tonart eine besondere Rolle zukommt. Dalcroze betont noch einmal den körperlichen Ursprung des Rhythmus und weist auf das Volk der Griechen hin, das *den Rhythmus der gebundenen Sprache mit den Füssen markierte* und das den rhythmischen Einheiten, den Versfüßen, auf diese Weise ihren Namen gegeben hat.
Auf eine Vorführung seiner Schüler anläßlich des Kongresses eingehend, beschließt Jaques-Dalcroze seinen Vortrag mit den Worten:

In der gestrigen Vorführung lasen mehrere meiner Zöglinge ziemlich gut vom Blatt. Da sagte mir nachher ein Zuhörer, ich hätte ungewöhnlich begabte Schülerinnen mitgebracht. Dies ist durchaus nicht der Fall. Ich halte Jemand, der gut vom Blatt liest, deswegen nicht für ungewöhnlich begabt; denn, man kann sehr gut lesen, ohne guter Musiker zu sein, und schlecht vom Blatt lesen bei ganz hervorragender musikalischer Begabung. Das Wesentliche ist, dass man richtig höre, dass man die unendlich zahlreichen Abstufungen in der Tonhöhe, dass man die Wechselbeziehungen der Töne, die Übergänge der Tonarten auffasse. Das Wesentliche ist, dass die musikalische Erziehung beim Schüler das innere Gehör erwecke, d.h. die Fähigkeit, Musik in der Erinnerung eben so deutlich zu hören, wie bei der Ausführung. Meine Methode zielt vor allem auf die Erweckung dieses inneren Gehörs, und ich glaube, dass jede Methode zur Entwicklung der Persönlichkeit und zur Vervollkommnung des Denk- und des Empfindungsvermögens führen muss, deren Grundlage von der Beziehung der Erfahrung zum Gedächtnis, der Erfahrung zur Einbildungskraft, des automatisch Gewordenen zum Bewusstsein, des Bewusstseins zum Willen gebildet wird. (Lit. 20, S. 50)

Zieht man ein Resümee der Dalcrozeschen Vorstellungen zur Reform des Musikunterrichts, dann findet man Utopisches und Realistisches, Grundlegendes mit großer Feder gezeichnet. Geniale Ideen und praxisbezogene Hinweise stehen nebeneinander. Was fehlt, ist ein auf die momentane Schulsituation zugeschnittenes Konzept, eine Art Lehrplan, der der aktuellen Situation der Musiklehrer und ihren räumlichen Gegebenheiten Rechnung trägt und ein klares, erweitertes Konzept für die Zukunft.
Denn die in den vorliegenden Handbüchern aufgeschriebene Methode konnte nicht ohne weiteres auf die Schule übertragen werden. Abgesehen von einer speziellen Ausbildung in der Methode für Musiklehrer aller Schultypen, die es weder in Hellerau noch in Genf gab, fehlte es in den Schulen an geeigneten Musiksälen mit einem Klavier. Auf dem Wege, die Methode, speziell die Rhythmische Gymnastik, in den Unterricht der allgemeinbildenden Schulen zu integrieren, wurden offenbar drei entscheidende Fehler gemacht:

Der erste bestand in der Annahme, man könne Musik und Turnunterricht, in Anlehnung an antike Vorbilder, in idealer Weise miteinander verbinden. Dieses Konzept, das selbst in Griechenland, wie Popplow darlegt, nur für kurze Zeit verwirklicht worden ist, mußte in modernerer Zeit erst recht scheitern. Abgesehen von der völlig verschiedenen Zielsetzung der Fächer war die Voraussetzung eines solchen Zusammengehens weder in der Musik noch im Sport zu irgendeiner Zeit gegeben. Den Sportlehrern fehlte es an der nötigen musikalischen Bildung, den Musiklehrern an der gymnastischen Vorbildung. Eine Zusammenlegung beider Fächer hätte unter dem Aspekt der Methode Jaques-Dalcroze, der Rhythmischen Gymnastik, zur Folge gehabt, daß der Turnunterricht und seine Zielsetzung zugunsten der Musik aufgegeben worden wäre. Hier trübten Utopien und Idealvorstellungen völlig den Sinn für das Machbare.
Der zweite entscheidende Fehler bestand in dem Versuch, den in der Methode ausgebildeten Rhythmiker neben dem Musiklehrer (als eine Art zweiten Fachlehrer) an den Schulen zu etablieren. Hier wäre eine Gegnerschaft zweier Musikpädagogen mit unterschiedlichem Ansatz aufgebaut worden, die womöglich noch die gleichen Inhalte unterrichtet hätten. Wenn man dieses Modell allgemein verwirklicht hätte, so

wäre die Kluft zwischen Schulmusikern und Rhythmikern noch vertieft, eine geradezu schizophrene Situation geschaffen worden. Die Musik in zwei Fächer aufzuspalten, war das im Sinne der musikpädagogischen Reformideen?

Hätte man von Anfang an auf die Schule gesetzt, würde sich das Berufsbild des Rhythmikers völlig anders entwickelt haben; der Schulmusiker, in der Methode Jaques-Dalcroze ausgebildet, hätte allein schon durch die Zielsetzung seines Faches die Musik, das musikalische Werk nie so aus den Augen verlieren können, sich nie so weit von der klassischen Methode entfernen können, wie es später die Rhythmik nach dem Weggang von Jaques-Dalcroze aus Hellerau besonders in Deutschland getan hat.

Und der dritte entscheidende Fehler: Abgesehen von einem Versuch von Böckmanns während des 1. Weltkrieges, einen Studiengang für Musiklehrer an Schulen anzubieten (man weiß nicht, ob sein Vorhaben verwirklicht wurde), gab es in Hellerau und auch später in Genf keinen speziellen Studiengang für Musiklehrer, der, an den jeweiligen Lehrplänen orientiert, der Methode ein sicheres Standbein in der Schule geschaffen hätte und sie aus den Turbulenzen der mehr am Körper als an der Musik orientierten Rhythmusströmungen herausgehalten hätte. Auch später, nachdem sich die Rhythmik an den Musikhochschulen etablieren konnte, hätte sich dazu noch einmal eine Gelegenheit geboten; doch zu diesem Zeitpunkt hatte man sich schon zu weit von den Ursprüngen entfernt, hatte man den neuen zeitgemäßen Richtungen schon zuviel Tribut gezollt.

So gaben Hellerau und seine Schulfeste zwar dem Tanz und dem Theater neue Impulse, in die Schulen aber konnte das musikpädagogische System von Jaques-Dalcroze, von einigen Ausnahmen abgesehen, nicht Einzug halten – bis heute nicht. Denkt man an die Möglichkeiten künstlerischer Arbeit an den Gymnasien mit Chor und Orchester, dann hätte selbst die »Belebte Plastik« an den höheren Schulen eine Chance gehabt, hätte die Tradition der Hellerauer Schulfeste nicht nur im elementaren, sondern auch im künstlerischen Bereich weitergeführt werden können.

18.2 Reformpädagogen und Reformschulen zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Deutschland

Ein wichtiger Bestandteil der Lebensreformbewegung, die um die Wende zum 20. Jahrhundert alle Bereiche des täglichen Lebens erfaßte und von Grund auf erneuern wollte, war die Umgestaltung des Erziehungswesens. So entstand eine Fülle neuer Schulformen, z.B. die Landerziehungsheime, Internatsschulen, die abseits der Städte in schöner Umgebung neben dem üblichen Fächerkanon die praktische Arbeit miteinbezogen, handwerkliche, künstlerische und gymnastische Schwerpunkte setzten. Diese als Privatschulen geführten Institute stellten ein alternatives Angebot zu den konventionellen Schulen dar, standen aber vor allem vermögenden bürgerlichen Schichten offen, die in der Lage waren, diese neue Schulform entsprechend finanziell zu unterstützen. Unter den Reformpädagogen und Reformschulen der ersten Stunde seien Hermann Lietz (Schulen in Ilsenburg, Haubinda, Bieberstein), Paul Geheeb, der Gründer der noch heute bestehenden Odenwaldschule und Gustav Wyneken (Freie Schulgemeinde Wickersdorf) genannt, sowie Hedwig von Rohden und Louise Langgaard, die Gründerinnen der heute noch existierenden Schule Loheland (Rhön), die durch ihre Schwerpunkte Gymnastik, Landbau und Handwerk berühmt wurde.

18.3 Die musikpädagogische Reformbewegung in Deutschland

Die offizielle Reform auf musikpädagogischem Gebiet war im wesentlichen durch zwei Persönlichkeiten geprägt: vor dem 1. Weltkrieg durch Hermann Kretzschmar und in der Zeit der Weimarer Republik durch Leo Kestenberg.

Es ging vor allem darum, das alte Fach »Gesangsunterricht« in einen umfassenden Musikunterricht umzugestalten und somit das künftige Fach Musik innerhalb des Fächerkanons der allgemeinbildenden Schulen aufzuwerten.

Die staatlich initiierte Schulreform, die schon vor dem 1. Weltkrieg begonnen hatte und durch den Krieg ins Stocken geraten war, kam erst nach dem Krieg durch die Einberufung der Reichsschulkonferenz im Jahre 1920 richtig in Gang.
Die Musik trat hier nicht als Einzelfachverband auf, sondern im Rahmen der »Kunsterziehung« (Bildende Kunst, Wortkunst, Musik und Tänzerische Gymnastik), die musikalischen Reformbestrebungen wurden daher auch innerhalb der Kunsterziehungsbewegung artikuliert (3. Kunsterziehungstag, Hamburg 1905). Der Begriff »Kunsterziehung« wurde definiert als »Erziehung durch die Kunst zur Kunst«. Die künstlerische Gestaltungskraft und die Empfänglichkeit für Kunst sollten entwickelt werden. Diesem Ziel entsprach die Idee einer »Gemeinschafts- und Arbeitsschule«, deren wesentlichstes Merkmal die Selbsttätigkeit des Kindes war. Diese Selbsttätigkeit sollte auch im Musikunterricht verwirklicht werden.
Als allgemeine Erziehungsziele wurden formuliert: die ganze Persönlichkeit zur künstlerischen Kultur zu erziehen, die künstlerische Bewältigung des seelischen Lebens. Die Musik wurde hier als eine Kunst definiert, die vor allem dem Gemeinschaftsleben dient. Die Schönheit der Seele zu erlangen war ebenso wichtig, wie dem Körper die nötige Nahrung für seine Existenz zuzuführen.

Eine Kunsterziehung für alle, eine »Pädagogik vom Kinde aus«! Die Tendenz war klar:

> *Einseitig wurde Musik als Mittel und nicht als Ziel erörtert. Die selbstgewählte Einengung führte somit zu einem Verzicht auf Hinweise, die in einem Beitrag der Musikerziehung zur formalen und intellektuellen Bildung zu finden wären. Auch die autonome Rezeption von Kunstwerken wurde ausgeklammert.* (Lit. 115, S. 23)

Im Gegensatz zur offiziellen Reformbewegung stand die schon viel früher einsetzende Reform, die von privater Seite von den Landerziehungsheimen und zahlreichen anderen Reformschulen durchgeführt wurde. Einer ihrer wichtigsten Vertreter, Gustav Wyneken, kritisierte die Einseitigkeit der offiziellen Reformbestrebungen auf musikalischem Gebiet. Unterstützt durch den bedeutenden Musikpädagogen August Halm[28] vertrat er nicht allein eine Erziehung zur Kunst, sondern setzte sich dafür ein, daß Kunst und Kunstpflege in der Schule gleichermaßen eine Heimstatt finden sollten. Musikalische Form, musikalische Zusammenhänge und ästhetische Fragen in Verbindung mit dem musikalischen Kunstwerk standen im Vordergrund.
Für Wyneken war Musik die Religion des Schülers. – Er definiert sie in der Einführung zu A. Halm »Von zwei Kulturen der Musik«:

> *Musik – eine kosmische Gnade, eine kosmische Pflicht; nicht dem Bios entsprossen und nicht dem Bios dienstbar, sondern, vermittels der »List der Idee« (auch ein Mythos) in den Lebenswillen eingedrungen und nun freilich von diesem auch vielfach mißbraucht, aber geistigen Ursprungs und göttlichen Ranges, dem Menschen anvertraut zu Hut und Pflege, wie das göttliche Kind von Bethlehem...* (Lit. 114, S. VII)

Halms Position beschreibt Wyneken mit folgenden Worten:

> *Daß der Mensch der Kunst, nicht die Kunst dem Menschen zu dienen habe, daß es Sache des Künstlers sei, den Willen der Kunst zu vollziehen und nicht seinen eigenen oder den der Menschen – daß es einen wirklichen latenten Willen der Musik selbst gebe, davon geht auch dies erste der grundlegenden Bücher Halms aus. Dieses wie auch alle folgenden haben den Sinn und Zweck, den Willen der Musik am konkreten Werk aufzuzeigen; und hinter der Manifestation am Einzelwerk erhebt sich ernst und groß etwas, das man den allgemeinen kategorischen Imperativ der Musik nennen könnte.* (Lit. 114, S. VII f.)
> *Daß der Kultur homologe System, das wir bewußt schaffen können, heißt Bildung. Und der musikalischen Bildung und einer Erziehung im Geist und für den Geist der Musik hat sich Halm in besonderer Weise angenommen...* (Lit. 114, S. XIII)

---

[28] A. Halm, zwar offiziell der Jugendmusikbewegung zugerechnet, stand in vielen Dingen im Gegensatz zu Fritz Jöde, dem einflußreichsten Vertreter der Jugendmusikbewegung.

Einmal gefragt, welches Ziel ihm für die musikalische Allgemeinbildung also zum Beispiel bei seinen Vorträgen vorschwebe, sagte er: Erziehung zu einem guten Publikum. Und er wußte, daß eine solche Neubegründung unseres öffentlichen musikalischen Geistes, Geschmacks und Gewissens bei der Jugend einsetzen müsse. (Lit. 114, S. XIV)

Einen krasseren Gegensatz zur Tendenz der offiziellen Reform, die Musik vor allem als ein »Mittel« betrachtete, konnte es kaum geben. Die Betonung des Geistes, des Geistigen war die Gegenposition zur Selbsttätigkeit der Schüler um jeden Preis, der in der sogenannten »Erlebnispädagogik« verfolgt wurde. Wynekens Position hatte daher keine Chance sich durchzusetzen. Die Berufung auf Urgesellschaft und Natur favorisierte den »Arbeitsunterricht« bzw. den »Erlebnisunterricht«.

Künstlerisch-schöpferische Anlagen und Fähigkeiten sollten durch die Bildung des Gefühls entwickelt werden. Man war sich einig, daß Wissen, Verstand, Theorien den Zugang zur Kunst blockieren. Dadurch, daß man auf so irrationale Begriffe wie Gefühl und Erlebnis setzte, begab man sich auf schwankenden Boden, hatte man den sicheren objektbezogenen musikalischen Boden verlassen und war somit beeinflußbar und anfällig für die verschiedenen Zeitströmungen geworden.

Eine differenzierte, interessante und umfangreiche Darstellung der musikpädagogischen Reform hat Heide Hammel mit ihrer Arbeit »Die Schulmusik in der Weimarer Republik, politische und gesellschaftliche Aspekte der Reformdiskussion in den 20er Jahren« vorgelegt.

Die Arbeit von H. Hammel, obwohl sie die Rhythmik weitgehend ausklammert, zeigt wichtige Tendenzen und Entwicklungen auf, die schließlich und endlich auch das Schicksal der Dalcroze-Rhythmik in der Schule entscheidend bestimmt haben und darüber hinaus die künftige Richtung der Rhythmik in Deutschland. Diese auch für das Verständnis der Entwicklung der Rhythmik in den zwanziger Jahren wichtigen Gedanken sollen nun ausführlich wiedergegeben werden.

Die »neue Richtung«, die eingeschlagen werden sollte, wird von Hammel folgendermaßen charakterisiert:

Der Kunsterziehung selbst wurde damit kein musikpädagogischer Neuansatz gegeben. War sie im Kaiserreich als technisches Fach Gesang zur Erziehung zu Nationalismus und Militarismus legitimiert gewesen, so wurde sie auf der Reichsschulkonferenz nur als Vermittler emotionaler Wirkungen der Musik gerechtfertigt. (Lit. 115, S. 29)

Methoden waren dort ohnehin nicht gefragt, und welche Art von Musik für das vorgegebene Ziel geeignet war, blieb unbeantwortet bzw. jedem selbst überlassen.

Natürlich spielten bei der Reformdiskussion auch die politischen Parteien eine Rolle. Alle Parteien waren sich einig, daß Kunstpflege und Kunsterziehung notwendig sind. Zwischen den Polen Intellektualismus und Irrationalismus waren sie mehrheitlich für die Zugehörigkeit der Kunst zum Bereich des Irrationalen – somit war die Kunst manipulierbar geworden.

In der Ablehnung der Unterhaltungsmusik und der Distanz zur Moderne war man sich ebenfalls weitgehend einig. Was die Vermittlung von Werten anbetrifft, wurden jene in dem Kunstwerk selbst gesehen; in dem Kunstwerk als Objekt, das in seiner Wirkungsweise das Gute, Edle, Große und Schöne vermitteln sollte. Der Pflege des Volkstums, der Volksmusik, ob instrumental, vokal, oder tänzerisch, wurde ein besonderer Stellenwert eingeräumt, sie wird annähernd auf eine Stufe mit der höchsten Kunst gestellt. Als Resümee stellt Heide Hammel fest:

Vergleichbar den Ergebnissen der Reichsschulkonferenz wurde die Musik und ihre Rezeption aus dem Gesamtbereich der Kultur herausgelöst und dem Irrationalismus zugewiesen. Eine pädagogische Funktion wurde über den Weg des Gefühls festgelegt... Die Aufgabe des Musikunterrichts, ein Gegengewicht gegen den Intellektualismus zu bilden, das Gemüt zu beeinflussen, und die »Idee« des Kunstwerks zu verbreiten, verweisen ihn in den Bereich einer Glaubenslehre. (Lit. 115, S. 41)

Ähnlich wie dem musikpädagogischen System von Jaques-Dalcroze, das durch die außermusikalische Rhythmustheorie eines Ludwig Klages und deren Verbreitung in den 20er Jahren mehr und mehr ins Abseits gedrängt wurde, erging es dem Musikunterricht, er wurde nicht von seinem Objekt her legitimiert, sondern durch außer-fachliche Meinungen. Wir haben es im Prinzip mit drei Musikanschauungen zu tun:

- Musik als Wesensmerkmal der deutschen Nation
- Musik als Spiegel gesellschaftlicher Verhältnisse
- Musik als Selbstzweck.

Hammel kommentiert dazu:

> *Die beiden ersten Anschauungen sind geprägt von kollektivistischem Denken. Beide gehen von einer Unvollkommenheit des Kollektivs aus und enthalten erzieherische Absichten. Die Erziehung und Festigung der Gemeinschaft soll mit Hilfe der Musik durchgeführt werden. Musik hat damit prinzipiell eine überindividuelle Funktion und dient der Gleichschaltung, verknüpft mit politischen Zielsetzungen.* (Lit. 115, S. 63)

18.3.1 Die Einflüsse der Jugendmusikbewegung

Einen wesentlichen Bestandteil der Lebensreformbewegung bildete die Jugendbewegung. In ihrer Nachfolge entstand die Jugendmusikbewegung, ihr Hauptvertreter war Fritz Jöde. Von Hause aus Volksschullehrer, studierte Jöde Anfang der zwanziger Jahre Musikwissenschaft in Leipzig und wurde schließlich von Kestenberg als Professor an die »Akademie für Kirchen- und Schulmusik Berlin« berufen. Hammel hat sicher Recht, wenn sie ihn, was seine musikalischen Kenntnisse anbelangt, als Autodidakten und Dilettanten bezeichnet.

Jöde erfreute sich vielseitiger Wertschätzung. Seine Befürworter hatte er im preußischen Kultusministerium ebenso wie im national-konservativen Lager, bei einem Teil der musikalischen Fachpresse (z.B. enge Zusammenarbeit mit dem Kallmeyer-Verlag) und schließlich in Leo Kestenberg selbst, mit dem ihn eine persönliche Freundschaft verband. Jöde brachte das Kunststück fertig, von Links bis Rechts Kräfte zu binden und durch seine Ideologie zu vereinen, ganz gleich ob sie dem konservativen, demokratischen, christlichen oder sozialistischen Umfeld angehörten. Die »unpolitische« Jugendbewegung bot sich als Alternative zu Parteiengezänk und Klassenkampf an. Unter ihrem Dach sollte das Volk als Gemeinschaft durch Singen, Tanzen und Musizieren wieder zusammenfinden. [Ausführliche Darstellung bei Dorothea Kolland, »Die Jugendmusikbewegung«, 1979, Lit. 139.]

Das Treffen auf Burgen, das gemeinsame Erlebnis von Historie und Natur ließen ein romantisches, rückwärtsgewandtes Ideal von Zusammengehörigkeit, eine Weihestimmung entstehen, die vor allem das Gefühl ansprach. Hier wurde vorgeführt, wie man begeistern und vereinnahmen kann, welcher Mittel man sich bedienen mußte, um insbesondere junge Leute zu gewinnen. Das hatten alle Parteien sehr genau erkannt, und daher unterstützten sie im eigenen Interesse den »Gesellschaftskult« Jödes.

Welche Funktion hatte nun die Musik bei Jöde? Im Mittelpunkt stand das Lied, das Volkslied, somit hatte die Vokalmusik Priorität. Die Singgemeinschaft als klassenlose Kulturgemeinschaft war das Ideal, das man anstrebte, – eine Demokratisierung der Musik. Solche Tendenzen zeigten sich auch in der Kunstmusik. Komponisten wie Max Butting, Paul Hindemith, Kurt Weill, Ernst Toch, Heinz Tiessen, Stefan Wolpe, die sich in der »Novembergruppe« zusammengeschlossen hatten, strebten danach, eine allgemeinverständliche Musik zu schreiben, die Unterschiede zwischen U-Musik und E-Musik abzubauen. (Vgl. dazu Kompositionen zu »Berlin im Licht«.)

> *Dieses innere Wachsen im Menschen zum Menschen, das ist das Wesentliche.* (Lit. 127, S. 196)

Die Musik diente der Gemeinschaft, sie besaß eine hohe Integrationsfähigkeit. Auf diese Weise konnte man die angestrebte Einheit zwischen Musik und Volk erreichen.

> *Die Singkraft und Singlust eines Volkes und besonders des deutschen Volkes ist zu allen Zeiten der Geschichte ein sicherer Maßstab seines inneren Zusammenhaltes gewesen.* (Lit. 128, S. 11)

Für Jöde war das Erlebnis von Kunst nur aus dem Erlebnis der Gemeinschaft möglich. Diese singende Gemeinschaft fand ihren Ausdruck in den »Musikantengilden«, eine straffe Organisationsform, die als hierarchisch geordnetes Kollektiv funktionierte und die nach dem Prinzip Führer und Gefolgschaft in »Führerwochen« ihre leitenden Persönlichkeiten schulte. Musik war hier das Mittel, das im Bereich der Pädagogik, des Kultes und der Gesellschaft wirken konnte. Die Wirkung der Musik aus sich selbst, die Autonomie des musikalischen Kunstwerks wurde jedoch weitgehend ignoriert.

Um einen möglichst hohen Konsens zwischen Musik und Gesellschaft zu erreichen, stand die sogenannte Volkskunst im Mittelpunkt: Volkslieder, Volkstänze, einfache Formen von Instrumentalmusik. [Daneben wären allerdings als Verdienst der Jugendmusikbewegung die Wiederentdeckung und Pflege der altklassischen Polyphonie, die Wiederbelebung der historischen Aufführungspraxis und damit verbunden der Nachbau historischer Instrumente wie z.B. der Blockflöte und ihre neuerliche Einführung und Verbreitung zu nennen.]

Die Äußerung Jödes, *Musik ist Geborenes, und will als solches nicht gekannt, gewußt und gekonnt sein, sondern will leben und gelebt werden*[29], gibt vor, daß es sich hier nur um eine leicht verständliche, einfache Musikliteratur handeln konnte. Komplizierte Musikwerke, Virtuosität, oder gar Zwölftonmusik wurden bewußt abgelehnt.
Eine Musik, die vor allen Dingen das Gefühl anspricht, für Laien allgemein verständlich ist, die ein schöpferisches Erlebnis vermittelt, war gefragt: Eine »Gebrauchsmusik« im weitesten Sinne.

18.3.2 Leo Kestenberg

Kestenberg, dessen Name die Reform trägt, stand den Ideen von Jaques-Dalcroze aufgeschlossen gegenüber. Er hat der Rhythmik und ihrer Einführung an den Schulen durch sein Reformprogramm eine Chance gegeben.

Kestenberg war von seinem politischen Standort ein linker Sozialdemokrat, von seiner religiösen Herkunft Jude. Wie Jöde war er der Auffassung, mit Hilfe der Musik über alle Grenzen und Schranken hinweg ein neues gesellschaftliches Bewußtsein schaffen zu können.

Bezüge zu Platon, was die erzieherische Wirkung der Musik anbetrifft, finden sich bei ihm ebenso wie die Ansicht, daß der erzieherische Wert der Musik in ihrer emotionalen Wirkung bestehe. Im Gegensatz zu Jöde und der weitgehend von Irrationalität geprägten Musikauffassungen der politischen Parteien setzte er, der seine musikalische Laufbahn als Pianist begonnen hatte, auf Intellekt und Können als Bestandteil künstlerischen Schaffens. Kestenberg wollte die Schranken, die zwischen höherem und niederem Musiker bestanden, abbauen, er dachte an die Sozialisierung der großen Kunstunternehmen ebenso wie an die Sozialisierung der Musik überhaupt. [Dazu siehe auch Gert Holtmeyer, »Schulmusik und Musiklehrer an der höheren Schule«, 1975, Lit. 122, und Günter Batel, »Musikerziehung und Musikpflege, Leo Kestenberg«, 1989, Lit. 54.] Es ist nach Kestenbergs Ansicht die Aufgabe des Staates, der Kommunen, der musikalischen Reform, *das Volk in seiner Gesamtheit zu produktiver Anteilnahme an der Musikentwicklung heranzuführen*... (Lit. 134, S. 99).
In einem Sieben-Punkte-Programm formuliert er z.B. die Inhalte und Lernziele für die Volksschulen:

- Musikalische Elementarbegriffe,
- Anwendung dieser Begriffe in Spiel und Tanz,
- Notenkenntnis; Tonvorstellung,
- Liedgesang mit Verständnis für musikalische Zusammenhänge,
- Musikdiktate durch den Lehrer,
- Improvisationsübungen,
- Stimmbildung. (Lit. 134, S. 18 ff.)

[29] Fritz Jöde: Unser Musikleben, 1923, Titelblatt, o.S., mit Widmung: »Einer anderen Jugend«

Den Unterschied zu Jöde betont Hammel in ihrer Arbeit:

> *Es gilt festzuhalten, daß Kestenberg an einer Nivellierung der Musik unter dem Aspekt »Volksmusik« nicht interessiert war. Unter »Demokratisierung« der Musik ist bei ihm kein Zugeständnis an wie immer geartete »Einfache Musik« zu verstehen. Seine Verantwortung gegenüber künstlerischer Musik, der er letzten Endes Autonomie zugesteht, trifft sich mit seiner Verantwortung gegenüber den Bedürfnissen der Bevölkerung, selbst wenn er diese wie viele Reformer falsch einschätzte.* (Lit. 115, S. 135)

In mehreren Denkschriften programmatischen Charakters wendet sich Kestenberg an die Öffentlichkeit, so z.B. in »Musikerziehung und Musikpflege« oder in der berühmt gewordenen »Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk«.

Hammel nimmt an, daß Kestenberg diese Schrift nicht allein verfaßt hat, dafür spräche u.a. eine Akzentverlagerung auf den Begriff Volk. Es sei eine ideologische Wende Kestenbergs festzustellen, möglicherweise, um die Reform nicht zu gefährden. Die Jugendmusikbewegung werde als Volksmusikbewegung gelobt, besonders im Zusammenhang mit der Bedeutung des deutschen Volksliedes und dessen neuen Wiederauflebens. Was besonders auffalle, sei, daß Kestenberg als Konzertpianist ausgerechnet der Volksmusik einen besonderen Rang zubillige, die Gelegenheits- oder Gebrauchsmusik als Notwendigkeit herausstelle. Im Zuge dieser »Demokratisierung« des Musiklebens mache sich eine deutliche Nivellierung des musikalischen Anspruchs bemerkbar. Es gehe nicht primär um musikalisches Verständnis, sondern um innerliche Bereicherung. Drei Zitate der Kestenbergschen Denkschrift machen das nach Hammel deutlich:

> *Musik muß der Gesamtheit unseres Volkes wieder ein Lebensgut werden, sie muß zur eigenen Betätigung, zum eigenen Singen und Spielen führen. Der Schiffsbauer auf dem Kahn, der abends seine Ziehharmonika spielt, der Arbeiter, der von der Werkstatt zum Übungssaal seines Männerchores geht – sie sind vielleicht innerlich so reich wie der Abonnent der großen Sinfoniekonzerte, der zu festgesetztem Tag und Stunde die altvertraute Sinfonie unter seinem Lieblingsdirigenten hört.*

Und auf die Jugendmusikbewegung bezogen:

> *Sie will das Innere, das Menschliche wieder erwecken, will das Seelische, Schöpferische pflegen, will zu einem neuen Ideal des Erlebens vordringen.*
> *Die Ausnutzung dieser Kraft des musikalischen Erlebens zu voller Geltung bringen, muß ein wichtiger Gesichtspunkt bei jeder Neuordnung des Schulwesens werden.* (Lit. 135, S. 415, 422, 426)

Die Konsequenz, die Kestenbergs daraus für die Rolle des Musiklehrers zog:

> *Er muß den Künstler und Lehrer in sich vereinigen.* (Lit. 135, S. 421)

Zu fachimmanenten Lernzielen des Faches Musik kamen außermusikalische Ziele hinzu. Musik sollte nicht nur ein künstlerisches Fach sein, sondern ein »Sammelzweck« für viele Unterrichtsgebiete. Auf Charakter- und Gemütsbildung, den seelischen und den ethischen Bereich wurde besonderer Wert gelegt. Die Zusammenarbeit mit anderen Fächern, z.B. mit dem Fach Turnen, wurde angeraten und in diesem Zusammenhang die rhythmisch-musikalische Erziehung in der Turnstunde.

> *Als seine eigenste Aufgabe hat der Musikunterricht die »Weckung des Schöpferischen«, die Einführung in Wesen und Wirken des musikalischen Erlebens anzusehen.* (Lit. 135, S. 417)

Erlebnis wurde aus dem Selbsttun abgeleitet, neben dem Singen nahm die Improvisation einen breiten Raum ein. Für die Rhythmische Gymnastik von Jaques-Dalcroze stellte sich daher die Alternative zwischen Bewahrung oder Anpassung.

Zur Denkschrift Kestenbergs vertritt Heide Hammel folgende Meinung:

> *Die zwanghaft erscheinende Anpassung der »Denkschrift« an jede als bekannt vorausgesetzte Vorstellung über Musikerziehung, führte zu einer Unterdrückung und Vereinfachung musikalischer*

Lehrziele insgesamt. Zu Gunsten des Arguments der Gemütsbildung als Ausgleich zu den »wissenschaftlichen« Fächern mußten arbeitsunterrichtliche Methoden auf das praktische Musizieren weitgehend eingeschränkt werden, das als emotionales Erlebnis legitimiert war. Dieses praktische Musizieren sollte möglichst voraussetzungslos sein, um dem Argument der schöpferischen Kräfte aller entgegen zu kommen, was zu Überbetonung des Improvisierens führte. Dies hatte die Simplifizierung des Kunstwerks zur Folge...

Eine erneute Trennung zwischen Musik und Schulmusik wurde somit festgelegt. (Lit. 115, S. 142)

Die Tendenz der Entwicklung von der Reichsschulkonferenz 1920 bis zur Denkschrift von 1923 ist deutlich zu erkennen: Die objektiven musikalischen Inhalte des Faches geraten mehr und mehr in den Hintergrund zugunsten außermusikalischer Ziele, die mit Hilfe der Musik erreicht werden sollen. Diese Entwicklung konnte nicht im Sinne Kestenbergs sein; hier ist, stellt Hammel fest, ein Gesinnungswandel durch äußere Zwänge zu spüren.

Die zielgerichtete Erziehung zum Verständnis musikalischer Kunstwerke, die Kestenberg 1921 vertrat, motiviert durch die Überzeugung des Rechtes aller auf Teilhabe an der musikalischen Hochkultur, war, überspitzt formuliert, aufgegeben worden zugunsten einer Chancengleichheit in gefühligem Dilettantismus. Rationale Aspekte der künstlerischen Produktion und Rezeption wurden ausgeklammert. Zwar hatte Kestenberg 1921 an emotionale Gemeinschaftswirkungen der Musik »erinnert«, doch war diese Erinnerung in der »Denkschrift« zur Ausschließlichkeit geworden. (Lit. 115, S. 143)

Auf alle möglichen Gründe für den Gesinnungswandel, die Hammel aufzeigt, soll hier nicht eingegangen werden, doch spielt Hans Richert, Ministerialrat im preußischen Kultusministerium (Mitglied der konservativen DVP) und Hauptverantwortlicher für die gesamte Schulreform, hier eine nicht unwesentliche Rolle. Seine Ablehnung des intellektuellen Charakters der Bildung teilt er mit vielen Schulreformern und Vertretern der Jugendbewegung. Dem Ideal der Gemeinschaftserziehung verpflichtet, die als nationale Aufgabe angesehen wird, tritt Richert speziell für eine »deutsche Bildung« ein, werden alle Lehrpläne auf dieses Ziel ausgerichtet.

Als widersprüchlich erscheint in diesem Zusammenhang die von Richert propagierte Persönlichkeitserziehung, die den Fächern zur Aufgabe gemacht wurde. Hammel schreibt dazu:

Diente in der Reichsschulkonferenz das Wissen um die Verschiedenartigkeit menschlicher Anlagen mit unterschiedlicher Gewichtung technischer und musischer Fähigkeiten als grundlegendes Argument gegen die Einheitsschule und zur Beibehaltung des dreigliedrigen Schulsystems, so scheinen die preußischen Richtlinien von einer typologischen Einheitlichkeit des Menschen auszugehen. Soweit diese nicht vorhanden, wird sie der Einseitigkeit der intellektuellen Bildung angelastet. (Lit. 115, S. 193)

»Gefühl« und »unbewußte Tiefe«, diese Vokabeln tauchen überall da auf, wo es Richert um die Substanz des Volkslebens geht (Richert, »Richtlinien für die höheren Schulen«, 1927). Die speziellen Richtlinien für den Musikunterricht (1924, 1925, 1927) an Volks-, Mittel- und höheren Schulen weisen der Musik einen Platz neben dem Fach Religion zu. Beide haben ihre Wurzeln im Irrationalen; der Andachtscharakter, der auch der Musik eigen ist, müsse bewußtgemacht werden und erlebbar sein. Musik als Entspannungsfach, das zur Erhöhung des Lebensgefühls beitragen soll [eine bis auf den heutigen Tag von Eltern geäußerte Meinung!].

Der Anspruch, jede Musikstunde zu einer Stunde der Freude zu machen, bringt bereits arbeitstherapeutische Aspekte ins Spiel. An dieser Stelle sei auf eine Äußerung von Charlotte MacJannet (geb. Blensdorf) hingewiesen, die die Wirkungen und Reaktionen auf den Unterricht ihres Vaters, Otto Blensdorf, in Düsseldorf folgendermaßen schildert:

Hunderte dankbarer Schüler und Eltern umgaben ihn jetzt und freuten sich mit ihm über das frohe, reiche Leben, welches aus den Rhythmikstunden strömte. Eine seiner Schülerinnen antwortete

ihren Eltern regelmäßig auf die Frage, was sie heute bei Herrn Blensdorf getan habe: »Wir haben uns totgelacht.«. (Lit. 63, Einleitung)

Allerdings wird in den preußischen Richtlinien auch die Musikauffassung Platons beschworen, wenn es darum geht, die Einheit von Musik und Volk herauszustellen. Hier geht man zumindest vordergründig mit Jaques-Dalcroze konform, nur kommt es zum einen darauf an, was man unter der Einheit von Musik und Volk versteht, und zum anderen, ob man diese Ideen, die von völlig anderen gesellschaftlichen Verhältnissen ausgehen, ohne weiteres auf das 20. Jahrhundert übertragen kann.
Abgesehen von der besonderen Stellung der Volks- und Laienmusik in den Musiklehrplänen wird neben dem Volkslied dem melodischen Element in der Musik besondere Aufmerksamkeit gewidmet.
In »Bemerkungen zu dem Lehrplan für den Musikunterricht an Mittelschulen« ist zu lesen:

Als Inbegriff aller Musik wird die Melodie erlebt, als Ergebnis und Krönung aller schaffenden oder nachschaffenden Musikkräfte, als lebendiger Organismus, der im volkstümlichen Stil meist die Form des achttaktigen Satzes aufnimmt. (Lit. 167, S. 144)

Man vergleiche dazu die genau entgegengesetzte Auffassung, die Jaques-Dalcroze in seiner Methode diesbezüglich vertritt, und die erzieherische Bedeutung, die Dalcroze wie Platon dem Rhythmus zuschreiben. Hammel bemerkt dazu:

Da die Beurteilungskriterien, wie aus den »Methodische Bemerkungen« hervorgeht, auf Gefühl und übernommenen musikalischen Modellen beruhen, werden auch bei der arbeitsunterrichtlich begründeten Selbsttätigkeit der Schüler laienmusikalische Vorstellungen verfestigt. Indirekt werden somit durch Überbetonung pädagogischer Grundsätze ästhetische Anschauungen geprägt, die wiederum dem Ziel einer Einheit von Musik und Volk dienstbar gemacht werden können. (Lit. 115, S. 200)

Aus den genannten Zielsetzungen der Richtlinien für den Musikunterricht läßt sich eine einseitige Interpretation der auf der Reichsschulkonferenz formulierten Aufgabe des Faches erkennen. Anstelle der »Erziehung durch Musik zur Musik« wird das Mittel Musik in den Dienst der Persönlichkeitserziehung gestellt und in den Dienst einer bestimmten Musikanschauung. Der Glaube an Ideen und Werte, den der Musikunterricht fördern soll, resultiert aus einem Glauben an Musik. Musikpädagogische Praxis erhält somit einen mystifizierten Auftrag, der einer sachlichen Auseinandersetzung enge Grenzen setzt. (Lit. 115, S. 200 f.)

Der besondere Schwerpunkt, den im Hellerau der Nachkriegszeit und in Laxenburg die Improvisationsübungen und die Übungen im Führen und Folgen bildeten, findet sich wieder in den preußischen Richtlinien, was die Inhalte des Musikunterrichts anbelangt.
Das in der Verfassung festgelegte und auf der Reichsschulkonferenz geforderte Prinzip des Arbeitsunterrichts und die Überschätzung des Selbsttuns – in Musik vor allem durch die Jugendbewegung propagiert – finden ihren Niederschlag in den Richtlinien. Für jede Klassenstufe werden gefordert: »Übungen in der musikalischen Erfindung«. (Lit. 115, S. 201; Lit. 167, S. 128 ff.)

Die Improvisation jedoch sollte nicht nur aus rhythmischen, sondern auch aus melodischen Übungen bestehen. Zu letzteren, wie auch zu instrumentaler Improvisation, dürften jedoch nur wenige Schüler überhaupt in der Lage gewesen sein; das wiederum entspricht nicht der prinzipiellen Forderung des Selbsttuns. – Das zeigt, daß sich die Verfasser der Richtlinien mehr von Illusionen als von der Realität leiten ließen. Hammel merkt dazu kritisch an:

Die fast ausschließlich musikalische Schonkost »Volkslied« übergeht zudem mögliche Aufgeschlossenheit für differenziertere Unterrichtsinhalte. Die Tradition des Gesangunterrichts traf sich mit der Tendenz der Richtlinien, dem »Allgemeingut unseres Volkes« Vorrang zu geben, auch wenn dieses nicht definiert ist.
In sich widersprüchlich erscheint in den Richtlinien, die der emotionalen Funktion von Kunstwerken Vorrang geben, der Verzicht auf Kunstwerke in der Unterstufe. Die emotionale Unterforderung

kann – vergleichbar den Improvisationsaufgaben – auf das den Richtlinien zugrundeliegende idealisierte Kindbild zurückgeführt werden. Unabhängig von den Widersprüchen der Richtlinien darf hier auch von einer allgemeinen musikalischen Unterforderung gesprochen werden. (Lit. 115, S. 203 f.)

Vergleiche zu Otto Blensdorfs Vorstufenband für die Unterstufe bzw. Grundschule drängen sich hier auf (siehe 18.6.12).

Bei den Unterrichtsinhalten überwiegt eindeutig die textgebundene Musik vor der reinen Instrumentalmusik (Kunstlied, Oper, Oratorium, sakrale Musik). Diese Einseitigkeit erklärt Hammel folgendermaßen:

Vielmehr kann – abgesehen von methodischen Problemen – unterstellt werden, daß das abstrakte Wesen der Instrumentalmusik, ihr wenig vordergründiger Gehalt und ihre schwer erkennbare gesellschaftliche Funktion dem ideologischen Konzept der Richtlinien nicht entsprach. Der Autonomieanspruch der Instrumentalmusik verbirgt einen Anspruch auf autonome Musikerziehung, die dem Verständnis des Kunstwerks und weniger der Indoktrination mit Hilfe von Kunstwerken dienen muß. (Lit. 115, S. 207)

Was die Methode, die den betreffenden Stoff vermitteln soll, anbelangt, so steht das Erleben, Erfinden und Erfühlen des Schülers an vorderster Stelle.

In den »Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. Ministerialerlaß vom 06. April 1925« heißt es u. a.:

Um das Empfinden organischen Wachsens der Melodie im Schüler zu wecken, muß der Lehrer ihm schon das einfache Motiv als vorwärtstreibenden musikalischen Willensausdruck fühlbar machen. (Lit. 167, S. 123)

Musikalisches Gefühl, Musikalität soll anerzogen werden!

Von Seiten der Schüler wird eine Sprachfähigkeit vorausgesetzt, die intellektuelle Distanz erfordert. Die Gefahr eines Geschwafels wurde in Kauf genommen. Im Sinne der Richtlinien wird dieses sogar gefördert. Musikalische Qualitätskriterien bleiben nebulös, selbst die musikalische Handwerkslehre wird mystifiziert. Der Lehrer wird irrationalen Kriterien ausgesetzt, die zu willkürlicher Beurteilung seines Unterrichts führen können. Die Mythologisierung der Musik und Idealisierung von Kindern und Jugendlichen hatte nicht nur eine Mystifizierung des Faches, sondern auch der Lehrer zur Folge, die in der Unterrichtswirklichkeit die Konsequenzen zu tragen hatten. (Lit. 115, S. 213)

Läßt man die Entwicklung von 1920 bis 1927 noch einmal an sich vorüberziehen und stellt die Frage, wie es möglich war, daß die außermusikalische Zielsetzung innerhalb des Faches Musik ein solches Übergewicht erlangen konnte, ist man geneigt, die Schuld an dieser Tatsache Kestenberg selbst zu geben, denn die Reform des Musikunterrichts war ja als »Kestenberg-Reform« unmittelbar mit seinem Namen verbunden. Heide Hammel, die sich mit dieser Materie gründlich auseinandergesetzt hat, kommt zu einem differenzierteren Urteil:

Die musikalischen Erziehungsziele und Inhalte im einzelnen entsprachen auch nicht den Vorstellungen des Sozialisten Kestenberg. Zwar war auch er von einem »einheitlichen Kulturwillen« ausgegangen, doch widerspricht der Historismus der Inhalte seinen Vorstellungen über eine Demokratisierung der Musik. Die Unterordnung der gesamten Musikerziehung unter außermusikalische Ziele und der Verzicht auf Autonomie der Kunst, der autonome musikpädagogische Wege verbaut, kann nicht Kestenberg angelastet werden. Politische Zwänge, bürokratische Spielregeln und das Fehlen einer theoretisch und praktisch erfahrenen Musikpädagogik zwangen auch seine Person zur Unterordnung. (Lit. 115, S. 215)

18.4 Kritik an den Reformplänen

Es stellt sich die berechtigte Frage, ob es denn keine gewichtigen Gegenstimmen, besonders aus dem musikalischen Lager, zu dieser Entwicklung gegeben hat. Natürlich hat es eine solche Kritik gegeben, die – wenn man die Zeit des Nationalsozialismus ausklammert – auch noch nach dem 2. Weltkrieg z.B. durch Th.W. Adorno (»Kritik des Musikanten«, »Zur Musikpädagogik«) fortgeführt wurde. Man war inzwischen an Erfahrungen reicher und hatte einen klareren Blick für das, was sich in den 20er Jahren auf dem Feld der Musikpädagogik ereignet hatte.

Es ist verständlich, daß sich die Kritik in erster Linie gegen Fritz Jöde richtete, aber auch Kestenberg miteinbezogen wurde – so war z.B. von der »Kestenberg-Jöde-Clique« (W. Kühn) die Rede. Die Sachkritik richtete sich gegen bestimmte Teilbereiche der Reform oder aber gegen ihr Gesamtkonzept und dessen Ideologie.

Zur Erlebnismethode:

> *Das ›Erleben‹ ist zum Schlagwort, zur Treibhauspflanze geworden, um es bei jeder Gelegenheit in jeder Musikstunde zur Hand zu haben.* (Lit. 200, S. 68)
> *Eine Schule, in der Musik nur erlebt und nicht gekonnt wird, soll der Teufel holen.*

(Hans Joachim Moser auf der »Süddeutschen Tagung für Musikerziehung« (1928) [?,[30]])

Daß das Bild vom Kind und Jugendlichen, das durch die Reformpädagogik vermittelt wurde, Widersprüche aufwies, machte z.B. Robert Jeuckens aufgrund von Untersuchungen des Schülerverhaltens deutlich (Lit. 126, S. 57, 64 f., 68).

Kurt Westphal dagegen lastet der Jugendbewegung an, eine Barriere zwischen Selbsttun und dem Verständnis künstlerischer Werke errichtet zu haben. Das dilettantische Improvisieren ist für ihn kein Weg zum Nachvollzug klassischer Musik (Lit. 215).

Zur Gegenwartsmusik:

> *Aber sie (die Richtlinien) berauben sich eben allzusehr eines Mittels, unseres lebendigen Verhältnisses zur jetzigen Musik, weil sie zu betont von der glorreichen Vergangenheit zehren.* (Lit. 113, S. 230)

> *Für den seiner Kunst dienenden Musiker führt kein Weg vorbei an den Ja oder Nein zu den aktuellen, problematischen Erscheinungen der Gegenwartsmusik.* (Lit. 91, S. 132)

Hans Boettcher z.B. wendet sich gegen die »falsche Glorifizierung des Laien«, für ihn hat Musikerziehung in erster Linie die Funktion einer individuellen geistigen Auseinandersetzung. Die Übertragung platonischer Musikauffassungen in die Gegenwart ist für ihn eine Illusion. Die Komponisten Ernst Krênek und Hans Pfitzner galten als scharfe Kritiker der Musikunterrichtsreform. Sie traten für die Autonomie des Kunstwerks, gegen den herrschenden Dilettantismus ein. (Lit.141,S. 65 ff.)

Der Jugendbewegung und den sie unterstützenden Kräften wirft Krênek vor, mit der scharfen Trennung zwischen Laienmusik und Kunstmusik eine Isolierung der Kunstmusik betrieben zu haben. Das Bemühen um Gebrauchsmusik, die mit der U-Musik konkurrieren will, ist für ihn eine Degradierung der Musik. Adornos kritische Stellungnahme zur Reform der Musikpädagogik bzw. zur Jugendmusikbewegung, deren pädagogische Ansichten sich innerhalb der Reformbewegungen weitgehend durchgesetzt hatten, erschien erst in den 50er Jahren, hauptsächlich in den zwei Schriften »Kritik des Musikanten« und »Zur Musikpädagogik«. In einem Kernsatz faßt Adorno seine Kritik zusammen, die er in den folgenden Ausführungen differenziert:

---

[30] Hans Joachim Moser soll diesen Satz auf der »Süddeutschen Tagung für Musikerziehung« (1928) gesagt haben. In der gedruckten Sammlung der dort gehaltenen Vorträge (hrsg. von Hermann Keller, Kassel, 1929), die allerdings gekürzt sind, ist dieser Satz Mosers nicht zu finden. Er wird jedoch in einem Bericht über die genannte Tagung in MuE: (1928, S. 174) zitiert.

Der Kurzschluß der Jugendbewegung ist es, daß Musik ihr humanes Ziel nicht in sich selbst habe, sondern in ihrer pädagogischen, kultischen, kollektiven Verwendbarkeit. (Lit. 40, S. 67)

An der integralen Gewalt großer Musik mögen sie erfahren, was mehr ist als bloßes Dasein, während die Jugendmusik die Kunst, die sie ins Leben zurückruft, eben damit aufs bloße Dasein reduziert und die Menschen, denen zu dienen sie sich rühmt, um die zentralen Erfahrungen von Kunst überhaupt bringt. (Lit. 40, S. 68)

Und zum Begriff des »Musikanten«, der in der Jugendbewegung eine große Rolle spielte:

Der Begriff des Musikanten aber meint insgeheim bereits den Vorrang des Musizierens über die Musik; daß einer fidelt soll wichtiger sein, als was er geigt. Man malt sich insgeheim wohl einen Zustand diesseits der Kodifizierung musikalischer Texte aus; von ihm erwartet man retrospektiv Hilfe gegen die Verdinglichung, während die musikalische Notation, also die Objektivierung der Werke, weit hinter die ältesten der propagierten Modelle zurückreicht. Stillschweigend wird instrumentale oder vokale Tätigkeit dem Dargestellten vorgezogen im Namen sich selbst genügender Spontaneität, die aus primärem Trieb stamme, ohne Rücksicht darauf, daß der Tätigkeitsdrang selber ein bloßes Derivat ist, die nach innen gewandte Notwendigkeit zu arbeiten. (Lit. 40, S. 69 f.)

Zum Thema »Gebrauchsmusik«:

Im musikalischen Triumph des Gebrauchswesens, das die Jugendmusik so gern in ein geistiges, innerliches, von materiellen Bindungen unabhängiges Verhalten, ins Ethos umdeutet, erfüllt sich nur das Marktgesetz selber, das nackte, für andere Sein der reine Warencharakter, nachdem es dem Ästhetischen an sich materiell ans Leben ging. (Lit. 40, S. 71)

Zum Thema »Musikalisches Kunstwerk in der Schule«:

Die Schüler, Träger musikalischer Subjektivität, sind von der Objektivität musikalischer Wahrheit, dem Gehalt der Werke, unversöhnlich getrennt, und darüber wird beides falsch, das Subjekt zum Angestellten musischer Betriebsamkeit, die Objektivität zum Ersatz, zu starr behaupteten Ewigkeitswerten, die gerade in ihrem Anspruch auf Zeitlosigkeit dem Historismus hoffnungslos verfallen sind. (Lit. 40, S. 108)

Auf die gängige Praxis des Musikunterrichts gemünzt sind folgende Überlegungen:

Aus diesem Dilemma von Bastelei und Leitbilderei führte heraus, wenn es gelänge, die gesuchte Vermittlung in der Sache selbst zu finden und darauf müßte die Anstrengung aller Musikpädagogik sich konzentrieren. Sie liegt aber in den Werken, die beides sind, Manifestationen eines Geistigen und als Notentexte Anweisungen auf ein Tun. Danach wäre die Idee der wahren Musikpädagogik zu formulieren: jene in diese zu übersetzen. Der Weg dazu, der einzige, ist die immanente musikalische Erkenntnis: daß man jedes Werk so zu begreifen lernt, wie das Ganze seiner klanglichen Erscheinung sich als ein geistiger Zusammenhang konstituiert. Es ist der Weg der Analyse, in dem Sinn, daß der Schüler von Anbeginn dazu angehalten wird, was immer ihm in der Musik begegnet, die er spielt, aus seiner Funktion fürs Gebilde, seinem konstruktiven Stellenwert heraus zu verstehen. Solche Analyse darf nicht den Charakter außermusikalischer Reflexion annehmen, sondern wäre in rein musikalischen Begriffen zu führen: Von jedem Ton, jeder Pause, jedem Motiv, jeder Phrase läßt sich angeben, wozu sie da sind, und umgekehrt, jede ganze Form aus dem dynamischen Zusammenspiel ihrer Elemente bestimmen. Wohl wird eine solche Art der Analyse dem Verständnisgrad der Schüler gerecht werden müssen, aber mit ihr wäre unvergleichlich viel früher zu beginnen als in einem pädagogischen Betrieb, der eine von den Werken getrennte »Theorie« für sich und so allgemein behandelt, daß die Beziehung zwischen den übermittelten, angeblich theoretischen Begriffen und der konkreten Komposition überhaupt nicht durchsichtig wird. Wahrscheinlich möchte ein jedes Kind, das zu musizieren anfängt, die Sprache der Musik so verstehen, wie Siegfried die Sprache der Vögel versteht, und darin wird es enttäuscht. Das ist wohl der innerste Grund des musikpädagogischen Unheils, und zu korrigieren wäre es einzig, indem die

Lehrer selbst jene Sprache anders, mit unvergleichlich viel größerer Anspannung lernten. Das höhere Maß an Anpassung aber wird schon im frühesten Stadium belohnt, in jedem Augenblick, wo einem die Ohren aufgehen, anstatt daß das Drauflosspielen und Parieren davon abhält, so wie das Marschieren das Glück der gehenden Betrachtung zerstampft. Die nächste Stufe, die freilich didaktisch von der ersten keineswegs scharf sich scheiden ließe, wäre dann, zu lehren, eben das, worüber einem an der Musik die Ohren aufgegangen sind, in die Erscheinung zurückzuübersetzen. Die sogenannte Technik, die gewiß auch selbständig gepflegt werden muß, wenn sie dazu taugen soll, ist doch dieser Norm strikt und in allem Bewußtsein unterzuordnen. (Lit. 40, S. 108 f.)

Zu einem späteren Zeitpunkt als Adorno, nämlich 1975, beschäftigt sich Line Kossolapow in ihrem Buch »Musische Erziehung zwischen Kunst und Kreativität« (Lit. 140) kritisch mit dem Einfluß der Ideen von Ludwig Klages auf die Musische Erziehung:

Für die Wirkung von Klages auf die Musische Erziehung ergibt sich folgendes: War Dilthey der Wegbereiter einer Erkenntnis durch Erleben und einer allgemeinen inneren Ausdruckgestaltung, Nietzsche der Künder schöpferischer Lebenkraft, der die Welt nach künstlerischen Lebenprinzipien verwandeln sollte, so kann Klages als Förderer des aufgrund inneren Bildschauens sich äußernden spontanen Ausdrucks angesehen werden. Nietzsche ruft Leidenschaft und Wille bei der Selbstbezeugung des Lebens wach, Klages Hingabe und willenloses Ergriffenwerden von jenem Strom innerer Bilder, die sich der empfängnisbereiten Seele eindrücken würden. Klages wirkt wie Nietzsche auf die expressive Phase der Kunsterziehungsbewegung und ihre legitime Fortsetzerin, die Musische Erziehung ein, und zwar fördert er Kontemplation und Sammlung, das konzentrierte, willenlose, unbewußte nach Innenschauen, Entwicklung der Hingabefähigkeit, nicht an die Außendinge sondern an die Urbilder, die den Erscheinungen zugrunde liegen sollen. Das Elementare, Kosmische, Allbeseelte, Weltfromme, Bildhafte im Musischen geht weitgehend auf Klages zurück. Die mehr männliche Lust zu schaffen, die Nietzsche vermittelt, wandelt sich in das Pathos des Erleidens innerer Geburten.

Klages gibt dem Musischen das Klima von Stille und – positiv ausgedrückt – fröhlich frommer Gelassenheit – negativ ausgedrückt – spannungsloser frigider Selbstgenügsamkeit. Dies liegt nicht immer an Klages, sondern an seiner Interpretation im Musischen, wie den über die Lebenphilosophie oft vereinfacht und vulgarisiert rezipiert wird. Dies kommt nicht zuletzt aus der alogischen oder prälogischen Bildersprache des Musischen, die die Sprache der Irrationalität in der Philosophie noch stärker traktiert. Die Behauptungen gewinnen dann die Diktion von Glaubenssätzen, die unwidersprochen hingenommen werden müssen. Das Ethos elementarer Entäußerung, das jedem erlaubt, seine Individualsprache zu verabsolutieren, war schlecht geeignet, die Übereinstimmung von Urteilen und damit Kommunikation auf breiter Basis zu erreichen. Klages befreite im Musischen den Spontanausdruck von jeder nicht nur technischen, sondern auch bewußt-willentlichen Fessel. Bei Nietzsche paarte sich Dionysisch-Unbewußtes mit Apollinischem Gestaltungsbewußtsein, während bei Klages das Bild die ihm willenlos hingegebene Seele ergreift und keiner geistigen Anstrengung bedarf, um Gestalt zu gewinnen. Das bewirkt im Musischen ein vom Selbsturteil nicht mehr kontrolliertes, völlig den Emotionen überantwortetes, freigelassenes Sichentäußern, das oft nur noch ein Abreagieren von abgestandenen oder auch krampfhaft gesuchten Gefühlen ist.

Das Ethos des Elementaren wird hier – als Wert an sich – überstrapaziert, so daß nicht mehr – wie Klages es möchte – das Leben selber ungehindert und uneingeschränkt, sich ausspricht, sondern die Willkür einer Selbstbespiegelung am Werk ist. Erst der letzte Schritt, der im Musischen mit Hilfe von Klages getan werden kann, von der Kunst und ihren Ausdruckselementen weg zu einem musischen Spontanausdruck, führte zu jener Hybris einer pseudo-religiösen Heilsbotschaft, die jedes anspruchslose Tun kosmisch begründete und irrational überhöhte. Die Gefahr lag schon in der expressiven Phase der Kunsterziehungsbewegung und wurde von Gertrud Bäumer, die die »Lebensseiten« und die »Todesseiten« solcher Seelenverfassung sah, scharfsinnig gezeigt. Die Ausdrucksfähigkeit im Menschen wecken wollen, heißt noch nicht, sie mit dem Nimbus schöpferischer

Kunstleistungen umgeben, den man oft festhalten will, obwohl man nicht mehr von Kunst sprechen möchte, sondern sich mit dem Souterrain der Künste bescheidet. Daß Klages dem Musischen zu seiner Vermusung in der Seichtigkeit schöner Worte verhalf, die wenig bewirkten, liegt an einer kosmisch-lebensphilosophischen Bewegung, die in der Wendung nach innen die Anpassung an den Ursprung von Volkstum und Rasse leichter vollziehen half als sie wollte. (Lit. 140, S. 298 f.)

18.5 Die Methode Jaques-Dalcroze und die musikpädagogische Reformbewegung der 20er Jahre

Die Reformvorschläge, die Emile Jaques-Dalcroze im Jahre 1905 dem musikpädagogischen Kongreß in Solothurn überreichte, leiten eine neue Epoche in der Geschichte der Musikerziehung ein. Von da an und erst recht seit der erfolgreichen Entwicklung der Methode Jaques-Dalcroze ist für jeden, der Ohren hat, zu hören, Augen, um zu sehen und ein Herz, um zu fühlen, – Musik wieder ein Element geworden, das dazu berufen ist, das Bewußtsein zu erhellen und zu vertiefen, den Körper zu lockern und zu befreien. Die Fesseln des historisierenden Prinzips in der Musik-Pädagogik sind damit gesprengt, die Götzen eines mechanistischen Drill gestürzt, und es beginnt eine Zeit, in der man es wieder wagen darf, die unmittelbare Freude am lebendigen Spiel von Leib und Seele in den Mittelpunkt alles pädagogischen Seins zu stellen, nicht gestern und morgen, sondern hier und jetzt.
Dalcroze, dem Schöpfer einer neuen beglückenden Erkenntnis, dem ewig jungen Künstler, dem mutigen Kämpfer gegen alle Barbarei, dem Bahnbrecher für eine Erziehung zur Menschlichkeit mit und durch Musik, gilt unser begeisterter Gruss, unsere verehrungsvolle Dankbarkeit und Huldigung.

LEO KESTENBERG Prag, 3. Mai 1935, (Lit. 136, S. 15)

Was in den bisherigen Ausführungen zum Thema musikpädagogische Reform, zur Stellung des Faches Musik, zum Mißbrauch der Musik für außermusikalische Zielsetzungen und zur Autonomie des musikalischen Kunstwerks gesagt wurde, ist für das Schicksal der Methode Jaques-Dalcroze, speziell der Rhythmischen Gymnastik, und den Versuch ihrer Integrierung in den Unterricht der allgemeinbildenden Schulen von großer Wichtigkeit. Mit der Musik steht und fällt natürlicherweise auch das musikpädagogische System von Jaques-Dalcroze.

Die einseitige Zuweisung der Musik zum Bereich des Irrationalen und die Nichtbeachtung und Aushöhlung des Prinzips »zur Musik durch Musik« mußten für die Rhythmische Gymnastik von Jaques-Dalcroze schwerwiegende Folgen haben.

Zunächst interessiert jedoch in unserem Zusammenhang, welchen Stellenwert die Rhythmische Erziehung, ganz gleich in welcher Form sie dargeboten wurde, in den offiziellen Stellungnahmen und unterrichtlichen Verlautbarungen hatte.

In der »Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Volk und Staat« heißt es:

Aus der Gehörbildung ergeben sich zwanglos Übungen zur rhythmischen Erziehung. Neben Taktieren, Auffassen und Niederschreiben von Rhythmen muß die Verbindung mit körperlichen Übungen gepflegt werden. Marschübungen unter Gesang, Darstellung von Rhythmen durch Schritt, Sprung und Bewegung, Reigen und Spiel haben die Verbindung zwischen Musik und Bewegung zu bilden und zu festigen, denn die rhythmische Erziehung führt zur Beherrschung der Körperhaltung und Bewegung, der körperlichen Kraft und Elastizität. Auch die Turnerschaft mißt dieser Verbindung von Musik und Bewegung großen Wert zu. Wenn der Vorsitzende des Preußischen Turnlehrervereins auf der letzten Tagung in Barmen erklärte, daß in Zukunft nur der Turnlehrer werden sollte, der musikalisch sei, so spricht auch aus dieser Forderung die Überzeugung von dem Wert der musikalisch-rhythmischen Erziehung in der Schule. In unserer Zeit, die dem Sport und der Körpererziehung jede Unterstützung und Pflege gewährt, muß auch die rhythmische Erziehung durch die Musik mit allen Kräften gefördert werden. Dabei wird besonders darauf zu achten sein, daß die Übungen in engster Verbindung mit der Musik stehen, denn Rhythmus und Arbeitslied, Rhythmus und Bewegung sind im letzten Grunde Äußerungen der gleichen, zutiefst musikalischen Kraft.

Die Schulen und besonders die Mädchenschulen werden diese rhythmische Erziehung mit der Musik und durch die Musik zu einem grundlegenden Arbeitsgebiet machen müssen.

Gehörübungen und rhythmische Erziehung stehen in engstem Zusammenhange mit der Einführung in das musikalische Verständnis von Liedern und instrumentalen Stücken. Die eigene Betätigung führt sicherer und besser in das Wesen der musikalischen Elemente als alle Theorien und Belehrungen. Die Kinder werden durch ihre Übungen selbst eingeführt in die Ausdruckskraft der Intervalle, der Rhythmik, der Phrasierung, der Agogik, der Dynamik, der musikalischen Form. Sie empfinden das Symmetrische einer dreiteiligen Liedform, sie erkennen gefühlsmäßig Höhepunkte und Schwingungslinien der Melodie, sie begreifen die Ausdruckskraft aufsteigender Intervallsprünge, die Weichheit der Intervallverengerung, die herbe und schneidende Wirkung übermäßiger Intervallschritte. Und mit diesen melodischen Elementen dringen sie auch in die Kraft rhythmischer Gestaltungen, in den Unterschied gerader und ungerader Takte, in die wiegenden 6/8-Rhythmen, in Tanz-, Marsch- und Reigenspiele, in die Hemmung der Synkopen, in die Freudigkeit springender Punktierungen ein. Dieses Einfühlen und Lebendigwerden der Musik muß die Grundlage jeder musikalischen Betätigung bilden, denn nur der vermag zu hören und zu treiben, der die Ausdruckskraft ihrer Elemente erkannt und erlebt hat. (Lit. 167, S. 116)

In den »Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens, Ministerialerlaß vom 06. April 1925« heißt es unter »methodische Bemerkungen«:

Die rhythmische Erziehung ist im Anfang auf eigene körperliche Darstellung der rhythmischen Vorgänge durch die Schüler zu stützen; ihre Fortsetzung und Erweiterung über die Unterstufe hinaus, durch Verbindung mit dem Turnunterrichte, ist namentlich an den Schulen für die weibliche Jugend anzustreben. (Lit. 167, S. 122)

Und unter »Aufgaben IV bis VI« für den Werkunterricht steht:

Erarbeiten der Lieder, die für jedes Schuljahr festgelegt sind, Pflege der Laut- und Tonbildung. Körperliche und schriftliche Darstellung der metrisch, dynamisch und agogisch belebten Motive. (Lit. 167, S. 134)

In den »Bemerkungen zum Lehrplan für den Musikunterricht an Mittelschulen – Der musikalische Werkunterricht« heißt es:

Nach dem die gehörte Melodie durch die Muskelbewegungen des Taktierens und der rhythmischen Körperbewegungen körperlich empfunden und gegliedert worden ist, ist ihr rein melodischer Ablauf leichter zu erfassen und niederzuschreiben, zumal wenn außerdem ein gewisses Bewußtwerden des harmonischen Ablaufs helfend eingreift. Dieses Verdeutlichen der Melodie durch Taktieren, rhythmische Körperbewegung, mehr oder minder starkes Bewußtwerden der harmonischen Spannungen und Entspannungen gehört zu den handwerklichen Fertigkeiten des musikalischen Werkunterrichts. Selbst sehr schwache Gehöranlagen werden bei folgerichtiger Handhabung dieser Tätigkeiten zur Freude des Einzelnen und der Klasse gebessert. Ermutigende Fortschritte sind gerade bei den Schwachveranlagten festzustellen. (Lit. 167, S. 142)

Die metrischen, dynamischen und vor allem rhythmischen Ausdruckskräfte werden zweckmäßig durch körperliches Ertasten gebildet, d.h. durch körperliche Darstellung der rhythmischen Vorgänge, in Mädchenschulen am besten durch die Verbindung mit dem Unterricht in Rhythmischer Gymnastik, damit Rhythmus als Ausdruck zunehmender oder nachlassender, freier oder gehemmter Aktivität bewußt werde. Die Vereinigung des Denkens, Fühlens und Wollens in Verbindung mit körperlichen Ausdrucksbewegungen macht die rhythmische Gymnastik hervorragend geeignet der Musik eine Hilfskunst zu sein. (Lit. 167, S. 143 f.)

Die ausgewählten Zitate beweisen, daß zu keiner Zeit eine größere Chance für das musikpädagogische System von Jaques-Dalcroze bestanden hatte, in den Musikunterricht der allgemeinbildenden Schulen integriert zu werden, als in den 20er Jahren durch die Kestenbergreform. Abgesehen von dem Trend,

das Fach Musik durch außermusikalische Zielsetzungen zu mißbrauchen, gab es genügend Anknüpfungspunkte, die Rhythmische Gymnastik im Dalcrozeschen Sinn anzuwenden. Ein Brief aus Berlin [Verfasser unbekannt] nimmt zu dieser Entwicklung Stellung:

> *Es ist jetzt ein günstiger Augenblick um unseren Wunsch nach Einführung der Methode Jaques-Dalcroze in die musikalische und künstlerische Erziehung der Jugend (Kindergarten, Schule, Musikschule) zu verwirklichen. Herr Kestenberg, großer Freund und Anhänger der Methode, steht unseren Absichten sehr wohlwollend gegenüber und er unterstützt sie mit seinem ganzen Einfluß. Wir können also durchaus hoffen, daß unser Wunsch, wenn auch nicht sofort, zumindest aber in einigen Jahren, Erfüllung finden wird.*
>
> *Es ist natürlich klar, daß bis dahin eine Anzahl von Lehrern der Methode, Männer und Frauen, herangebildet werden müssen, damit der Plan zur Einführung der Methode an unseren Lehranstalten nicht aus Mangel an Lehrern zum Scheitern verurteilt ist. Es ist ebenso klar, daß die Methode leichter Eingang finden wird, wenn die zur Unterrichtung berufenen Personen aus den Kreisen der Lehrerschaft stammen, z.B. aus den Reihen der Gesangslehrer, die dank ihrer musikalischen und pädagogischen Erziehung die fähigsten und interessiertesten sind. Entsprechend unserem Gedankengang, hat das Ministerium unseren Vorschlag wohlwollend aufgenommen, der darin besteht, die Methode Jaques-Dalcroze in die Ausbildung der Gesangslehrer und in das Staatsexamen einzubeziehen, das für alle Kandidaten und Kandidatinnen Ostpreußens in Berlin stattfindet. Man hat diese Idee bisher noch nicht verwirklichen können, weil den Kandidaten für die Vorbereitung auf diesen neuen Teil ihres Examens eine Frist von mindestens zwei Jahren eingeräumt werden muß. Die Vorbereitung auf dieses Examen (das seit 1912 existiert) findet nicht in einem staatlichen Seminar statt, wie es zunächst geplant war und was durch den Krieg verhindert worden ist; die Kandidaten erhalten ihre Ausbildung in verschiedenen privaten Seminaren und Konservatorien in Berlin, Köln, Düsseldorf, Hannover, Breslau usw. Man muß ihnen somit die Möglichkeit geben, in einer der Städte zu studieren, wo es einen Diplom-Rhythmiker gibt, der befähigt ist, ihnen die Methode Jaques-Dalcroze zu vermitteln.*
>
> *Um eine wirksame, und den Bedürfnissen unserer preußischen Lehranstalten völlig angemessene Ausbildung zu gewährleisten, wird es notwendig sein, eine Liga diplomierter Lehrer zu gründen, die oft genug in Abgeschiedenheit für sich leben und die man zu einem fortgesetzten Gedankenaustausch mit unserem Lehrmeister in Genf zusammenführen sollte.* (Lit. 147, S. 34 f.)

Auffällig ist, daß der Begriff »Rhythmische Gymnastik« im Unterschied zur »Rhythmischen Erziehung« immer in Verbindung mit dem Unterricht an Mädchenschulen genannt wird, als ob es sich hier um zwei grundverschiedene Dinge handelte. Dalcroze verwandte den Begriff »Rhythmische Gymnastik« in seiner zweiten Edition zwar auch nicht mehr. Dies geschah aus Gründen, die schon dargelegt wurden. Er prägte den schlichten Begriff »Rhythmik«, der hier die »Rhythmische Gymnastik« und Teile der »Belebten Plastik« vereinigte, einen neuen Begriff, der nicht weniger irreführend war.
Unter »Rhythmischer Erziehung« bzw. »Rhythmisch-Musikalischer Erziehung« verstand man aber bereits in den 20er Jahren eine »Erweiterung« bzw. »Weiterentwicklung« der Dalcrozeschen Ideen. Die Begriffe System und Methode vermied man geflissentlich.
Die Verbindungen zum Turnunterricht, die in den offiziellen Verlautbarungen immer wieder empfohlen werden, und das Für und Wider einer solchen Verbindung werden von einer prominenten Vertreterin der Rhythmischen Erziehung der 20er Jahre, Charlotte Pfeffer, auf der 6. Reichsschulmusikwoche in Dresden 1928 angesprochen. Pfeffer ist der Meinung, daß sich beide Fächer in auffallender Weise angenähert haben und daß man in diesem Falle kaum noch von einer »Querverbindung«, sondern von einem »organischen Verschmolzensein« sprechen kann. Die Musik bediene sich bei Dalcroze des Körpers im Sinne eines musikalischen Instruments, das Turnen trete durch die Einführung von volkstümlichen Übungen, Volkstänzen und Spielen in eine engere Beziehung zur Musik. Pfeffer kritisiert zwar einerseits den Umgang mit der Musik im Sportbereich, spricht sogar von »Vergewaltigung« wertvoller Stücke oder der Entstehung von »kitschigen tanzartigen Gebilden«, andererseits vertritt sie, was den Kontakt zwischen Musik- und Turnunterricht anbetrifft, folgende Meinung:

Für den Turnunterricht scheint – wenn man eine in der Entwicklung begriffene Reform überhaupt beurteilen kann – die Bodesche Ausdrucksgymnastik das Glied in der Kette zu sein, welches bestrebt ist, den Kontakt mit der Musik nun auch von der Seite der Leibesübungen her aufzunehmen. Bode bedient sich fast ausschließlich improvisierter Musik, die allerdings bei den meisten seiner in Eile und kürzester Frist ausgebildeten Lehrern in einem fürchterlichen Dilettantismus steckenbleibt. Die Idee der Verbindung von Körperbewegung und eigens dazu improvisierter Musik hat er von seinem Lehrer Dalcroze übernommen; allerdings geht er den umgekehrten Weg: vom Körper zur Musik, während Dalcroze von der Musik zum Körper kam. Der Kontakt zwischen Musik- und Turnunterricht aber ist geschlossen, und zwar von beiden Seiten her geschlossen. Nun allerdings muß es die Aufgabe der Lehrerausbildung sein, für die musikalische Begabung und Vorbildung, ja mehr als das: die nötige Kultur zu besitzen, um beide in ihrer Verbindung zu einem Fach von höchster volkserzieherischer Bedeutung zu gestalten. (Lit. 172, S. 191)

Wer Bodes Ansichten und seine fundamentale Kritik an der Methode Jaques-Dalcroze kennt, kann sich ein »Verschmolzensein« beider Fächer mit dem »Bindeglied« Bode ohne wesentliche Änderungen des Dalcrozeschen Systems nicht vorstellen.

Durch die angestrebte Verschmelzung beider Fächer und die Verwendung des Begriffes »Rhythmische Gymnastik« durch verschiedene gymnastische Systeme, auch durch das von Bode, wird dieser noch schillernder, noch unklarer. So versteht z.B. Theodor Warner, der aus der Jugendmusikbewegung kommt, den Begriff mehr im sportlichen Sinne (nach Hinrich Medau), wenn er dazu kritisch Stellung nimmt:

Wir stellen fest: die deutsche rhythmische Gymnastik ist feminisiert und hat mit dieser Begrenzung sich um einen weiteren Schritt von der Realität entfernt. Der Tanz beruht nun einmal auf der Polarität der Geschlechter; und selbst der strenge englische Kontratanz, der Mann wie Frau meist die gleichen Bewegungen ausführen läßt, enthält in diesen Bewegungen eben die Polarität als Spannungsmoment. Von der rhythmischen Gymnastik muß deshalb eine neutralistische Spannungslosigkeit ausgehen, die dem Volkstum wie der Kunst völlig unbekannt ist. (Lit. 214, S. 49)

Warner fordert die gleichberechtigte Einbeziehung des Mannes in das System der rhythmischen Gymnastik und ihre Weiterentwicklung zum Tanz.

Wir können uns heute kaum mehr ein Bild davon machen, was an den Schulen nun tatsächlich an Rhythmischer Gymnastik, Rhythmik, Rhythmischer Erziehung, Rhythmisch-Musikalischer Erziehung, sei es innerhalb des Musikunterrichts, sei es als selbständiges Fach oder in Verbindung mit dem Fach Turnen unterrichtet wurde, welche Ziele im einzelnen verfolgt, welche Inhalte vermittelt wurden. Durch die Einführung des Faches Rhythmik als Wahl- bzw. Nebenfach in die Lehrerausbildung waren auf alle Fälle die Grundlagen für den Einzug der Rhythmik in die Schulen gelegt. Wieviele Lehrer diese neue Möglichkeit tatsächlich wählten, wissen wir nicht.

Da die Rhythmiker in zwei Lager gespalten waren, wird ihre Arbeit – was die Schule anbetrifft – sehr unterschiedlich gewesen sein. Es handelte sich einmal um diejenigen, die Jaques-Dalcroze und seiner Methode bzw. seinem musikpädagogischen Ansatz die Treue hielten (z.B. Karl Keil, E.J. Müller, F. Berwanger, Julius Steger, Adama v. Scheltema und Max Ast), zum anderen um die, welche sich zwar immer auf Jaques-Dalcroze beriefen, die aber glaubten, seine Ideen »weiterentwickeln« zu müssen und sich in Wahrheit von dem musikalischen Urgrund der Methode mehr und mehr trennten zugunsten von mehr Körperlichkeit, Selbsttätigkeit, Kindgemäßheit, Erlebnissteigerung, Natürlichkeit, um nur die hauptsächlichsten Schlagworte zu nennen (dazu gehören z.B. der Kreis um Kurt von Böckmann, Christine Baer-Frissell und Ernst Ferand-Freund, die Hellerau nach Jaques-Dalcroze und später Laxenburg entscheidend geprägt haben, ferner Elfriede Feudel, Otto Blensdorf, Charlotte Pfeffer u.a.m.). Unterstellen wir letzteren einmal, daß sie ehrlich davon überzeugt waren, den »Ideen« von Jaques-Dalcroze durch diese Weiterentwicklung zum Sieg zu verhelfen, sie attraktiver zu machen.

Ein gutes Jahr nachdem Jaques-Dalcroze Deutschland wegen des Kriegsausbruchs verlassen hatte und die Bildungsanstalt vorübergehend schließen mußte, wurde sie im Oktober 1915 unter der Bezeichnung »Neue Schule für angewandten Rhythmus Hellerau« wiedereröffnet. Diese Namensänderung war nicht

nur eine taktische Maßnahme, wie man zunächst annehmen könnte, um den Namen von Jaques-Dalcroze und die mit diesem Namen verbundene Methode vor Anfeindungen und Angriffen zu schützen, sie war vielmehr ein neues Programm, das nur scheinbar den Eindruck von Kontinuität vermittelte. Der neue Direktor, Kurt von Böckmann, stellte in einem Bericht, der in den »Drucksachen der neuen Schule für angewandten Rhythmus Hellerau, Blatt 7« aus dem Jahr 1916 erschien, dieses Programm vor. Von Böckmann war der Ansicht, daß in den Hellerauer »Normalkursen« zu Dalcroze' Zeiten das vorherrschende musikalische Ziel den Ausbau des rhythmischen Bildungsprinzips (die Schaffung einer neuen Körperkultur) nach der erzieherischen Seite behinderte. Aus diesem Grunde wurde ein neuer Ausbildungsweg eingeschlagen. Es gab fortan eine Abteilung für Musik und eine Abteilung für allgemeine Erziehung.

> *Der grundlegende Unterschied zwischen den beiden Abteilungen ist der, daß in den Musikerkursen Rhythmus und Musik Zweck, in den allgemeinen Studienkursen aber Hilfsmittel, Auslöser und Innervatoren der Übungen sind.* (Lit. 72, S. 2)

Und auf den Rhythmus bezogen heißt es:

> *Wir halten ein derartiges musikalisches Medium für außerordentlich wertvoll, denn alle mit Kommandoworten oder Regeln arbeitenden Systeme der Körperkultur haben einen gefährlichen Mangel: sie regen körperlich, aber nicht geistig an. Sie interessieren zuerst, wie alles Neue und Ungewohnte, aber das Interesse erlahmt, wenn der Geist unbeschäftigt bleibt und macht einer wachsenden Abneigung Platz, die schließlich, wie viele an sich selbst erlebt haben dürften, zur Vernachlässigung und Aufgabe der Übungen führt. ...Warum strafft und weitet sich unser Gang, fährt ein Kraftgefühl durch unsere Nerven, wenn wir einen Militärmarsch hören? Warum elektrisiert ein solcher Marsch auch ganz unmusikalische Menschen? Woher stammen die Arbeitsgänge der Naturvölker? Warum singen unsere Truppen, Wandervögel, Pfadfinder, Schulkinder auf ihren Märschen so gern und oft? Aus elementarem Rhythmusinstinkt und der natürlichen Erfahrung, daß Rhythmus die Leistungsfähigkeit erhöht. Es war ganz zweifellos ein großer Schritt vorwärts, als ein so mitreißendes Element wie der Rhythmus mit der Gymnastik und Körperkultur in Verbindung gebracht wurde, und es bleibt das unbestreitbare Verdienst von Jaques-Dalcroze und seinem großen Helfer Wolf Dohrn, die pädagogische Durchführung dieses Gedankens im Rahmen einer großen Lehranstalt versucht und damit die Einsicht in diese Zusammenhänge weit verbreitet zu haben.* (Lit. 72, S. 2 f.)

Abgesehen von der versteckten Kritik an der Methode wird Jaques-Dalcroze hier, wie übrigens bei vielen seiner Schüler, die sich berufen fühlten, das System weiterzuentwickeln, bereits als historische Figur gesehen, über den die Zeit mit ihrem neuen Geist hinweg gegangen ist. Ideengut von Ludwig Klages und vieles, was die Reformer der 20er Jahre auf ihre Fahnen geschrieben hatten, wird hier schon vorweggenommen.

> *Es ist nicht dasselbe, ob wir einen Turnbefehl ausführen, oder einen Klang auf unseren Körper wirken lassen. Im ersten Fall setzt sich der Gehöreindruck (das Kommando) sofort und rein mechanisch in Körperbewegung um. Das Gefühl bleibt völlig unbeteiligt. Im zweiten Fall trifft der Gehöreindruck (der Klang) zuerst das Empfinden und erst dieses bestimmt die Leistung der motorischen Zentren, die Körpertätigkeit. Der Übende erlebt etwas. Er fühlt vor und fühlt nachher noch mit. Ferner: im ersten Fall ist unsere Leistung nach Form und Inhalt vom Willen eines anderen Individuums genau vorausbestimmt und bei mehreren Übenden die absolute Übereinstimmung der Einzelleistungen das Ziel. Wir finden folglich in den verschiedenen Leistungen den Befehl des Lehrers korrekt und in mechanischer Gleichartigkeit wieder. Im zweiten Fall führt der Umweg durch das Empfinden in subjektives Gebiet. Wir finden hier als gleichartiges Ergebnis der Einzelleistungen nur die metrischen Bestandteile des gegebenen rhythmischen Themas (die pädagogisch beabsichtigte Ordnung), während der das Metrum umfließende Klang in eine Reihe ganz individueller plastischer Reflexe verarbeitet ist. Daher im ersten Fall ein Gefühl der Unterordnung, ja einer Unterdrückung der Individualität, ein Nachmachen und geistige Leere, im zweiten Fall ein Gefühl der Befreiung und geistigen Belebung, ein Selbstschaffen. Und doch Ordnung. Es besteht zwischen den vom Wortkommando beherrschten schulmäßigen Freiübungen und den von einer rhythmischen*

Klangfolge ausgelösten körperlichen Reflexen ein ähnlicher Unterschied wie zwischen der fotografischen Wiedergabe einer Landschaft und der malerischen. (Lit. 72, S. 3 f.)

Bei den »allgemeinen Studienkursen« unterscheidet von Böckmann zwei Gruppen von Übungen: Die »rhythmisch-körperlichen« und die »rhythmisch-geistigen«.

Erstere dienen zur Disziplinierung der körperlichen Organe und ihrer Tätigkeiten, orientieren sich an gymnastischen und hygienischen Zielen, sollen den Körper elastisch und widerstandsfähig machen. Musikalische Kenntnisse werden hier in keiner Weise vorausgesetzt.

Und zu den rhythmisch-geistigen Übungen:

Die erste Einwirkung trifft das Gehör. Durch das dauernde Horchen auf den Klang wird das Ohr bei sämtlichen Übungen, außerdem noch durch besondere Gehörübungen sowohl allgemein wie musikalisch geschult. Um die richtige Erfassung des Klangeindrucks zu sichern, werden rhythmische Konzentrationsübungen vorgenommen. Erkennt der Lehrer das Vorhandensein nervöser Hemmungen (was meistens der Fall ist), so begegnet er ihnen durch Unabhängigkeitsübungen, die zur Nervenbeherrschung führen. Die rasche und metrisch richtige Überleitung des Gehöreindrucks in Körpertätigkeit wird durch rhythmische Willens- und Spontaneitätsübungen erreicht. Rhythmische Erinnerungsübungen führen zur Stärkung des Gedächtnisses. Außerdem finden Übungen im Raum- und Zeitmessen statt und in besonderen Stunden noch optische und Tastübungen. Ein Ziel dieser rhythmisch-geistigen Übungen, die teils neben den rhythmisch-körperlichen Übungen einhergehen, teils in ihnen enthalten sind, ist die durchgreifende Disziplinierung der geistigen Tätigkeiten (besonders der Willensbildung), ferner des Ohres, des Auges und des Tastsinnes. So wird nicht nur der Körper gekräftigt und dem Willen unterworfen, sondern auch der Wille mit allen seinen primären und sekundären Funktionen entwickelt und an energisches, präzises Arbeiten gewöhnt. Daß sich aus dieser Doppelschulung von Körper und Geist allmählich Selbstbeherrschung in körperlicher und geistiger Beziehung ergibt, dies wieder die Entwicklung des Selbstvertrauens und der Lebenskraft günstig beeinflußt und damit auch zur Lebensfreude führt, wird ohne viel Worte einleuchten. (Lit. 72, S. 5 f.)

Ganz besonders vermeiden wir die Hervorkehrung ästhetischer Absichten. Denn abgesehen von der Frage, ob sich wahre Ästhetik überhaupt anerziehen läßt, haben wir begründeten Anlaß zu der Befürchtung, daß ebenso wie reines Muskeltraining zur geistigen Veräußerlichung, ja Verflachung, so ästhetisch orientierte Körperkultur zur Selbstgefälligkeit, zur Sentimentalität, zu einem nichts weniger als wünschenswerten Ästhetizismus mit allen seinen üblen Begleiterscheinungen verführen kann...

Es gilt den körperlich und geistig gesunden, natürlichen Menschen zu schaffen, als Grundlage der Jugenderziehung und als Ergänzung der Selbsterziehung bei Erwachsenen. (Lit. 72, S. 6 f.)

Diese Teilung des Ausbildungswegs hatte natürlich auch Folgen im bezug auf den angestrebten Rhythmikunterricht in der Schule, sie führte aus der Musik heraus in außermusikalische Bereiche und Zielsetzungen, sie teilte die Rhythmiker in zwei Lager. So wurde die bereits bestehende Spaltung vertieft, sie kam jedoch dem herrschenden Zeitgeschmack weitgehend entgegen. Von Böckmann bietet allerdings lt. Schulprospekt vom Juni 1916 ein »Seminar für Schulunterricht« an, also eine Spezialausbildung für Musiklehrer, die es leider unter Dalcroze' Leitung nicht gegeben hatte. In dem Prospekt heißt es dazu:

Einjährige Teilausbildung in Rhythmischer Gymnastik und Gehörbildung nach Maßgabe des Kgl. Preußischen Ministeriums der Geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten mit abschließender Prüfung zur Erlangung der Lehrberechtigung an staatlichen und Gemeindeschulen. Gleichzeitig Bestandteil und erleichternde Grundlegung der Vorbereitung auf die Preußische Prüfung für Gesanglehrer und Gesanglehrerinnen an Höheren Lehranstalten.

Eintritt in die beiden Seminare nur zu Beginn des Schuljahres...

Neue Berufsmöglichkeiten für Damen und Herren mit freudiger und wirtschaftlichen Erfolg versprechender Lehrtätigkeit. (Schulprospekt, Lit. 70)

Auf den Reichsschulmusikwochen bemühten sich mit Ausnahme von E. J. Müller und Max Ast besonders die »Progressisten«, diese neue Linie der Rhythmik zu vertreten und ihr ein Standbein in der Schule zu verschaffen. Ganz im Trend der neuen musikpädagogischen Richtung versuchten sie durch Anpassung an den Zeitgeist, den von ihnen »weiterentwickelten Ideen von Jaques-Dalcroze« Geltung zu verschaffen. Die »Traditionalisten« standen mehr oder weniger auf verlorenem Posten. Dazu kommen noch weitere Schwierigkeiten, die M. Adama von Scheltema in einem Bericht über die Berliner Rhythmik-Szene folgendermaßen formuliert:

Die Berliner Lehrer der Rhythmik haben mit großem Interesse die Sonderausgabe der Zeitschrift »Le Rythme« gelesen. Der Unterricht der Methode stößt in Deutschland auf große Schwierigkeiten, nicht nur wegen der Wirtschaftslage, sondern auch angesichts der Konkurrenz durch die anderen Methoden, wie die von Mensendieck, Laban usw. Daneben verhindert der Mangel an Lehrkräften die weitere Verbreitung der Methode. Nichtsdestoweniger ist die Schulkommission für den Musik- und Gymnastikunterricht an unserer Arbeit stark interessiert. Wir müssen daher jetzt daran denken, Lehrer für die Schulen heranzubilden. (Lit. 187)

Es mag sein, daß die »Progressisten« sich nicht voll bewußt waren, welche Linie sie da einschlugen, wir am Ende des 20. Jahrhunderts wissen besser, was aus der Rhythmischen Gymnastik und der Belebten Plastik von Jaques-Dalcroze geworden ist, – daß beide zum größten Teil aus der Rhythmikausbildung von heute verschwunden sind, daß sich die meisten kaum noch etwas unter diesen Begriffen vorstellen können. Es ist an sich schon eine Anmaßung, wenn die Methode eines noch aktiv im Dienst stehenden Künstlers bereits zu seinen Lebzeiten unter dem Vorwand der Weiterentwicklung von seinen Schülern verändert wird. Ein solches Werk käme in erster Linie dem Schöpfer selbst zu! Eine Autorisation anderen Personen gegenüber könnte dann gegeben sein, wenn der Schöpfer sich nicht mehr geistig und physisch in der Lage sieht, sein Werk zu vollenden und die Schüler nach Skizzen und Entwürfen und dergleichen mehr diese Arbeit übernehmen. Das trifft jedoch im Falle Dalcroze nicht zu. Ganz im Gegenteil, er meldete, wenn auch verhalten, ohne Namen zu nennen, Bedenken an gegen die neuen Tendenzen, er verfaßte 1926 ein Werk über die Körperbildung, das allerdings nur im Manuskript vorhanden ist und bis heute unbekannt blieb. Er besuchte Deutschland in den Jahren 1926 bis 1928, ohne daß diese »neuen Tendenzen« in seinen Vorführungen sichtbar geworden wären bzw. er gegen diese offen vorgegangen wäre und sie untersagt hätte. – War es Resignation, die ihn zu dieser Haltung veranlaßte, war es Unsicherheit, war es Loyalität gegenüber den einst treuen Schülern, war es Interesselosigkeit an der deutschen Rhythmikszene, wir wissen es nicht. Wenn man die zahlreichen positiven, ja enthusiastischen Presseberichte über die Vorführungen und Demonstrationen der Methode durch Jaques-Dalcroze und seine Schülerinnen aus dem Jahr 1927 liest, könnte man annehmen, es hätte eine kontinuierliche Entwicklung der Methode zwischen 1914 und 1927 in Deutschland gegeben. Die kontroverse Diskussion über die Methode unter den deutschen Rhythmikern und die neuen Wege, die eingeschlagen wurden, werden von der Presse kaum erwähnt. Unter den mir vorliegenden Presseberichten geht ein einziger auf diese Entwicklung andeutungsweise ein.

Hier folgen zwei Auszüge, die sich auf Vorführungen von Jaques-Dalcroze in Berlin beziehen:

Der Schweizer Professor Emile Jaques-Dalcroze ist, davon bin ich schon seit seiner Frankfurter Darbietung überzeugt, wohl der bedeutendste Musiklehrer unserer Tage. Noch immer ist seine Methode, körperliches, geistiges und seelisches Musikempfinden zu vereinen, so sehr sie auch von manchen Fachleuten beachtet wird, nicht Allgemeingut der Menschheit geworden. Und doch ist sie so zeitgemäß wie nichts anderes, denn sie schafft den Ausgleich zwischen gediegener Körperkultur und künstlerischer Erziehung, zwei Lebenswerten, die sich gerade in unseren Tagen übertriebener Sportschätzung und starker Evolution der Musikpädagogik noch schroff gegenüberstehen. Diese Vereinigung zweier Erziehungswerte wirkt wahrhaft beglückend, und der Musiker, dem

ja, wenn er ein echter Künstler ist, nicht nur die Freude am Klingen, sondern auch die an der Form eignet, fühlt sich erst dann recht in seinem Element, wenn beide Momente durch das einigende Band des Rhythmus verbunden sind (wobei ich als wertvollsten Teil von Dalcrozes Wirken die rhythmische Elementar-Erziehung bezeichnen möchte). (Lit. 18)

Mit erstaunlicher Frische geht der Erfinder einstmals neuer Wege für die rhythmische Erziehung hinein in eine nächste Epoche, die einiges von seinen Grundlagen benutzt hat, nicht ohne es beträchtlich zu verändern. (Lit. 19)

Der 1903 geborene Th. W. Adorno hat nicht bewußt miterlebt, was in Hellerau zu Dalcroze' Zeiten geschah, er hat sich wohl kaum mit den Handbüchern der Dalcroze-Methode auseinandergesetzt, sondern allenfalls kennengelernt, was man in Deutschland unter »Dalcroze« und »Rhythmik« in den zwanziger Jahren verstand, als die reformpädagogische Diskussion in vollem Gange war und Jaques-Dalcroze Deutschland schon längst den Rücken gekehrt hatte. So kam er zu folgendem Urteil:

Wer zur musikalischen Vorbildung, wie es mit Dalcroze anfing, rhythmische Gymnastik hinzufügt und womöglich aufgewärmte Mysterienspiele, wird inmitten der spätindustriellen Gesellschaft nicht die Kalokagathie erwecken, sondern intolerante, enge und von der künstlerischen Erfahrung abgespaltene Versonnenheit. Kunst nimmt man wahr in der kleinsten Zelle des Gebildes, an seiner Konkretion, durch Versenkung ins Einmalige. Man hat die Not, auf welche das Programm des Musischen reagiert, auch im Bereich des akademischen Studiums kennengelernt, die Verzweiflung über das Spezialistentum, und hat ihr durch die Institution eines studium generale abzuhelfen getrachtet. Diese Bestrebungen sind gescheitert, und die Kunsterziehung sollte davon lernen, anstatt mit gebanntem Blick auf die Schimäre des ganzen Menschen zu starren. Was geistig heute irgend zählt, ward von Spezialisten vorgebracht; jeder andere wäre dem Betrieb einer universalen Nützlichkeit gegenüber hilflos, in der alles nur noch ein Sein für anderes, nichts um seiner selbst willen da ist. Der Klavierschüler aber, dem einmal die integrale Gestalt eines Beethovensatzes so aufblitzt, daß er ihn wie im Einstand in einem Augenblick sich vorzustellen vermag, weiß mehr von der Kunst als jedes Produkt ganzheitlicher Erziehung, die dadurch schon an der Kunst frevelt, daß sie sie als sozialpsychologischen Lückenbüßer mißbraucht. Der allgemeine, zumal moralische Bildungswert von Musik wie ihn eine auf die Antike zurückgehende Tradition dogmatisch unterstellt, ist heute überaus ungewiß. (Lit. 39, S. 112 f.)

Adorno mißversteht Dalcroze, wenn er vom »Hinzufügen« der Rhythmischen Gymnastik zur musikalischen Vorbildung spricht. Sie ist musikalische Vorbildung, sie ist verkörperte Musik und daher der direkte Weg zum Menschen zu gelangen. Allerdings spricht er, wenn von ganzheitlicher Erziehung die Rede ist bzw. von dem sich auf die Antike beziehenden moralischen Bildungswert der Musik, Bereiche an, die im Dalcrozeschen Gedankengebäude wie in der Ideologie der Jugendbewegung eine nicht unwesentliche Rolle spielten, sich jedoch in der Praxis überwiegend als Illusion und Utopie erwiesen.

Helga Tervooren hat in ihrer umfangreichen Darstellung »Die rhythmisch-musikalische Erziehung im ersten Drittel unseres Jahrhunderts« eine Übersicht über den Gesamtkomplex Rhythmik bis zum Ende der Kestenberg-Reform gegeben. Sie hat wohl mit Bedacht für ihren Titel den wesentlich jüngeren Begriff »rhythmisch-musikalische Erziehung« gewählt, nicht etwa »Methode Jaques-Dalcroze« oder »Rhythmische Gymnastik«. Somit bleibt der Konflikt, dem die Methode in den 20er Jahren zwischen Bewahrung und Anpassung ausgesetzt war, zwischen Musik als Objekt der Betrachtung und Musik als Mittel zum Zweck weitgehend verborgen. Für Tervooren bleiben manche Erfolge der Kestenberg-Reform primär, z.B. die Etablierung der Rhythmik an den Musikhochschulen und die Möglichkeiten, die sie für die Ausbildung von Schauspielern, Orchestermusikern und Sängern bot, und vor allen Dingen die der Einführung der rhythmisch-musikalischen Erziehung in die Lehrerausbildung für alle Schulen.

Unklarheit, und das bestätigte ein Gespräch mit Helga Tervooren, besteht nach wie vor, wie die Protagonisten der Rhythmikszene in Deutschland sich die Integrierung der Rhythmik in die Schule vorstellten. Es gab hier drei Möglichkeiten:

1. Die Integrierung in das Fach Musik, von der Methode Jaques-Dalcroze her gesehen die einzig akzeptable, wobei Musiklehrer und Rhythmiker in Personalunion verbunden sind.
2. Die Rhythmik als selbständiges Fach mit einem fächerübergreifenden Bezug – wenn man von den Inhalten der Methode Jaques-Dalcroze (Rhythmische Gymnastik) ausgeht, eine Konkurrenz zum Fach Musik.
3. Rhythmik und Sport (Gymnastik) als Kombination, so wie sie auf dem 3. Kunsterziehungstag in Hamburg gefordert wurde – eine kaum denkbare Lösung, nach der die Fächer Sport und Musik mit völlig verschiedenen Zielsetzungen und Inhalten beide ihr Gesicht und ihre Identität verlieren würden.

Die erste Möglichkeit wäre, ganz gleich, was man unter Rhythmik auch im einzelnen versteht, die beste Lösung gewesen. Hier hätte die Rhythmik die Musik zum Mittelpunkt ihrer Bestrebungen machen müssen, hier hätte sie sich in ständigem Kontakt und in ständiger Auseinandersetzung mit dem musikalischen Kunstwerk befunden und auch mit den Vorgaben eines Lehrplans und den Erfordernissen eines Schulfachs z.B. was die Leistungsmessung anbetrifft. Auch dem Berufsbild des Rhythmikers hätte dieser Schritt zum Vorteil gereicht, eine sichere Position mit vielen Möglichkeiten künstlerischer Arbeit: Chor, Orchester, plastische Darstellungsmöglichkeiten im Stile der Schulfeste von Hellerau.

Die zweite Möglichkeit, und der neigten wohl die meisten der »progressiven« Rhythmiker zu, traf sich mit Vorstellungen der Reformer, Musik aus ihrer fach- und objektbezogenen Rolle zu lösen und sie zu einer fächerübergreifenden Disziplin umzugestalten, umzufunktionieren, sie als Mittel zu benutzen, vor allen Dingen außermusikalische Ziele zu erreichen.

Kestenberg geht noch 1923 von einer rhythmischen Gymnastik der Dalcrozeschen Prägung aus, die sich primär an der Musik orientiert:

> *Aus der Gehörbildung ergeben sich zwanglos Übungen zur rhythmischen Erziehung. Neben Taktieren, Auffassen und Niederschreiben von Rhythmen, muß die Verbindung mit körperlichen Übungen gepflegt werden.*
> *Marschübungen unter Gesang, Darstellung von Rhythmen durch Schritt, Sprung und Bewegung, Reigen und Spiel haben die Verbindung zwischen Musik und Bewegung zu bilden und zu festigen, denn die rhythmische Erziehung führt zu Beherrschung der Körperhaltung und Bewegung, der körperlichen Kraft und Elastizität.* (Lit. 135, S. 25)

Bei Charlotte Pfeffer, zuständig für die rhythmische Ausbildung der Musiklehrer an der Berliner Akademie für Kirchen- und Schulmusik, klingt ungefähr zur gleichen Zeit schon stärker der »körperliche« Ansatz durch:

> *Der Unterricht ging davon aus, die Studierenden zu der Erkenntnis zu führen, daß das Bewußtsein musikalischen Geschehens (Metrum, Rhythmus, Melodie, Harmonie, Dynamik, Agogik, Form etc.) am lebendigsten und sichersten auf dem Bewußtwerden der körperlichen Bewegungsgesetze aufgebaut werden soll. Der Unterricht hatte zwei Aufgaben: 1. das Erkennen der Bewegungsfunktionen in Schwung, Druck, Stoß etc., in Gang, Lauf, Sprung etc. und ihren räumlichen, zeitlichen und dynamischen Bedingungen. 2. das Auffinden der Beziehung zwischen den Körperbewegungen und den musikalischen Gesetzmäßigkeiten. Ihre Übereinstimmung, ihre Gegensätzlichkeiten, ihre Wechselwirkungen werden physiologisch und psychologisch erkundet und pädagogisch ausgewertet.* (Lit. 173, S. 45 f.)

Helga Tervooren schreibt dazu:

> *Der Unterricht in der Gehörbildung war mit dem Ziel verbunden, die Studierenden dahin zu führen, sich beim Aufbau von Unterrichtsentwürfen immer mehr vom starren System einer Methode zu lösen und diese mehr aus dem Erleben und Erarbeiten eines Musikstückes wie den spontanen Erfindungen anzulegen.* (Lit. 207, S. 406 f.)

Im Jahresbericht der staatlichen Akademie für Kirchen- und Schulmusik, Berlin 1927/28 heißt es:

> *Diese mehr »improvisierende«, dafür aber lebendigere und gänzlich unschematische Arbeitsart, die alle Stoffgebiete des Klanglichen, Rhythmischen, Formalen, Akustischen, Theoretischen, Musikgeschichtlichen, nebeneinander stellt, fordert von dem zukünftigen Lehrer weit mehr Wissen und Können, als es die Durcharbeitung eines bequem geschichtlichen, auf eine starre Formel gebrachten Lehrgangs täte.*
> *Im Bewußtsein dieser Tatsache lag das Hauptgewicht der Arbeit nicht auf der Ausführung von Musterlehrproben sondern auf selbständiger, verantwortungsbewußter Durchführung von Unterrichtsstunden.* (Lit. 173, S. 54)

Noch deutlicher wird Christine Baer-Frissell:

> *Nun meint Dalcroze, die rhythmische Gymnastik sei eine Kunst für sich. Wir möchten anstatt Kunst lieber das Wort Erziehung gebrauchen... Aber gerade das Spontane im Gegensatz zum Drill brauchen wir heute mehr denn je. In diesem Sinne der allgemeinen Erziehung sollte die rhythmische Gymnastik stets betrachtet werden.* (Lit. 49, S. 4, 6)

So waren in Laxenburg auch Rhythmik und praktische Musiklehre getrennte Fächer und wir lesen im offiziellen Schulprospekt zu Zielen und Inhalten des Faches Rhythmik:

> *Rhythmik: Erarbeiten des Körpergefühls in Beziehung zu Dynamik, Zeit und Raum – Erarbeiten des Gefühls für Form, ausgehend vom körperlichen und vom musikalischen Rhythmus – Kenntnis der Schwerpunkte. Akzente, Höhepunkte, Pausen, Schlüsse, Ruhepunkte – Entwicklung der motorischen, optischen und akustischen Fähigkeiten – Wiedergabe und Gestalten von Rhythmen: körperlich durch Schlaginstrumente und schriftlich – Gruppenübungen mit und ohne Musik – Polyrhythmie – Dirigieren räumlich und klanglich in verschiedenen Formen: taktierend, Führer mit Gruppe, mit und ohne Instrumente und Gesang etc. – Kenntnis der Tanzrhythmen – Aufsätze, Lehrproben.* (Lit. 118)

Unter dem Begriff »Rhythmisch-musikalische Erziehung« konnte sich, offenbar vieles, u. U. sehr gegensätzliches verbergen. »Rhythmische Gymnastik« oder gar »Methode Jaques-Dalcroze« wurden als Bezeichnungen mehr und mehr gemieden, weil man sich nicht festlegen lassen wollte; oder wenn man diese Begriffe verwandte, wie in Laxenburg, stellten sie im Vergleich zum Original eine veränderte Version dar. So bog man sich »seinen Jaques-Dalcroze« für die aktuelle Situation dementsprechend zurecht, wie auch aus einer Äußerung Elfriede Feudels zu entnehmen ist:

> *Seine bahnbrechende pädagogische Bedeutung besteht weniger in dem, was er als abgeschlossenes Werk in Hellerau hingestellt hat, als darin, daß er mit der zunehmenden Erkenntnis von der Tragweite und Entwicklungsfähigkeit seiner Anfangsidee diese vor jeder Pedanterie und Schematisierung einer »Methode« bewahrte und ihr dadurch die Möglichkeit zu weiterem Ausbau schuf.* (Lit. 97, S. 29)

So konnte Otto Blensdorf (in bezug auf die oben genannte zweite Möglichkeit) schreiben:

> *Auf diese Art wäre es möglich, den »Neuen Richtlinien«, die echte Bedeutung zu geben und für den Musikunterricht die natürliche lebensnahe Grundlage im Schulbetrieb zu sichern, auch wenn vorläufig nichts gewonnen wäre, als daß, wie ich aus eigener Erfahrung bezeugen kann, durch die Art des Unterrichts in der rhythmischen Erziehung, abgesehen von den musikalischen Fortschritten, die Schüler auch im übrigen Unterricht – der übrigens von anderen Lehrkräften erteilt wurde – disziplinierter, aufnahmefähiger, selbständiger und produktiver werden sollten.* (Lit. 69, S. 88)

Man könnte natürlich die berechtigte Frage stellen, ob nicht Jaques-Dalcroze selbst in zahlreichen Äußerungen zu seinem Werk und dessen Wirkungen Anlaß zu Fehlinterpretationen gegeben hat. Konnten die »Progressisten« unter den Rhythmikern sich nicht ebenso auf ihn berufen wie die »Traditionalisten«? Vordergründig muß diese Frage mit »ja« beantwortet werden. Das Schrifttum von Jaques-Dalcroze hat

sicher paradoxe Züge, wenn man Zitate aus dem Zusammenhang löst, und sicher gehört ein Teil seiner Äußerungen in den Bereich der Utopie und Ideologie, ein Teil ist zeitbedingt. Aber wer die von Dalcroze fixierte Methode liest, und noch mehr, wer sie praktiziert, erkennt sehr schnell den fundamentalen Unterschied zwischen den außermusikalischen Postulaten der von der Jugendmusikbewegung dominierten musikpädagogischen Reform und ähnlichen, die Jaques-Dalcroze schon vor ihnen formuliert hatte. Alle Ziele und Wirkungen, die Jaques-Dalcroze außer den primär musikalischen durch seine Methode erreichen will, werden unmittelbar beim Ausüben von Musik durch den Körper erreicht, Körper und Musik werden durch seine Methode eins, der Körper unterwirft sich der Musik, die Musik beginnt in ihm zu wirken. Daher ein »Ja« zum Prinzip »Arbeitsunterricht«, denn der Körper – als Instrument eingesetzt – erarbeitet sich die Musik, verkörpert sie, angefangen mit elementaren Übungen bis hin zum zusammenhängenden Musikstück. Ein »Ja« zum »Erlebnisunterricht«, jedoch unter anderen Vorzeichen. Wenn man Musik mit seinen Gliedmaßen, mit seinem Körper realisiert, ist das ein Erlebnis ganz besonderer Art, ein Erlebnis des Einklangs mit der Musik, des unmittelbaren Teilhabens, ein Erlebnis, das nur derjenige beurteilen kann, der es selbst praktiziert hat. Wieviel größer ist das Erlebnis erst, wenn man selbst z.B. ein zweistimmig polyphones Stück plastisch darstellen kann, einen dreistimmigen Kanon, und wenn man als ein »Körpermusiker« in einer Gruppenchoreographie ein großes Musikwerk interpretiert. Es kommt also letztlich auf die Interpretation dieser pädagogischen Begriffe und Prinzipien an, auf welche Weise man sie auf die Methode Dalcroze bezogen anwendet, ohne die Gewichte so zu verschieben, daß die Grundlagen in Frage gestellt werden. Die Methode brauchte also im Prinzip nicht weiterentwickelt zu werden, um den Forderungen eines modernen, objektbezogenen Musikunterrichts gerecht zu werden. Die Überbetonung der Improvisationsübungen (die übrigens bei Jaques-Dalcroze meistens musikalische Vorgaben enthalten) oder der Übungen des Führens und Folgens, der pantomimischen Darstellung gewisser Vorgänge des täglichen Lebens macht nur deutlich, wie sehr man versuchte, sich den Zeitströmungen anzupassen. Es ist eben ein Unterschied, ob man unter Improvisation etwa ein zwangloses intuitives Bewegen zur Musik versteht oder ein Bewegen, das Geist und Intuition gleichermaßen einsetzt, um den musikalischen Vorgaben, die der Lehrer stellt, gerecht zu werden. Das Vorenthalten des musikalischen Kunstwerks unter dem Vorwand eines kindgerechten Unterrichts mag wohl für den Kindergarten geboten sein, für den Musikunterricht ganz gleich auf welcher Schulstufe ist es nicht berechtigt. Es sei hier z.B. auf den Vorstufenband »Praxis der Rhythmik und Körpertechnik in Schule und Haus« von O. Blensdorf (vgl. 18.6.12) verwiesen. Man vergleiche dieses Vorgehen mit dem Unterricht in Rhythmischer Gymnastik, den Jaques-Dalcroze den Kindern von Hellerau kostenlos erteilte. Die Umwege, die die Progressisten glaubten einschlagen zu müssen, um den modernen pädagogischen Prinzipien Genüge zu tun, waren nicht im Sinne von Jaques-Dalcroze, sie diskreditierten das Fach Musik und machten die Musik zu einem bloßen Hilfsmittel (wenn z.B. »Hausputz« oder »große Wäsche« wie bei Blensdorf als Erlebnis in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt wurden) anstatt die Schüler direkt mit der Musik zu konfrontieren, bzw. sie Musik direkt erleben zu lassen.

18.5.1 Die Reaktionen von Jaques-Dalcroze auf die neuen Strömungen in der deutschen Rhythmikszene

Wie schon erwähnt, sind von seiten Jaques-Dalcroze' keine größeren Publikationen bekannt die sich defensiv oder offensiv mit den neuen Strömungen, speziell in der deutschen Rhythmikszene auseinandersetzen. Seine Reaktionen blieben auf einige wenige Dokumente beschränkt, von denen man in den meisten Fällen nicht weiß, aus welchem Anlaß sie geschrieben, vor welchem Gremium sie vorgetragen wurden, in welchen Presseorganen sie erschienen, ob sie überhaupt veröffentlicht wurden.
In einem Artikel über sein Körperbildungssystem »Grammaire rythmique« schreibt Jaques-Dalcroze im Jahre 1926:

> *Die gegenwärtig in Deutschland bevorzugten Methoden der Rhythmik kultivieren die Bewegung um der Bewegung willen und kümmern sich nicht um die Metrik. Was auch immer ihr Wert vom Standpunkt der Körperkultur sein mag, so haben wir wenig Vertrauen zu ihren erzieherischen und ästhetischen Werten.* (Lit. 24)

In einem fragmentarisch erhaltenen Schreibmaschinentext vertritt Jaques-Dalcroze die Meinung, daß das deutsche Volk aufgrund verschiedenartigster Einflüsse das wahre Ziel der Rhythmik vergaß. – Jaques-Dalcroze spricht von »Nachahmern« und »Verbesserern«, die

sich bemühten, das Äußerliche meiner Methode zu lehren, und rein spezialisiert die körpertechnische Seite zu entwickeln, ohne sich um eines der wesentlichen Prinzipien der Rhythmik zu kümmern, das darin besteht, die geistigen und körperlichen Fähigkeiten in Einklang zu bringen. Daß die Rhythmik notwendigerweise einen großen Einfluß auf jegliche Tanzkunst, – sei es auf Theater- oder Varieté-Bühnen, – ausübte, ist unleugbar. Aber zwischen dieser vorerst oberflächlichen Neuorientierung und einer streng auf die Rhythmik abgestellten neuen Tanzkunst gähnt eine Kluft, und es ist diese Kluft, welche die »Rhythmiker« neuen Stiles zu überbrücken trachteten, leider zum großen Nachteil für den Fortschritt der Rhythmik.

Die Aufgabe der Rhythmik ist, die Kinder zu erziehen, ohne Hinblick auf irgend welche Art von Spezialisierung, eine allgemeine Vorbereitung für die Ausübung jeder Art von Kunst darzustellen, die Kinder zur Überlegung anzuleiten, ohne deshalb aus ihnen verständnislose Tadler zu machen, sie die natürliche Körperbewegung zu lehren, ohne sie zu Tänzern und Athleten auszubilden, ihre Instinkte zu wecken, ohne sie in den primitiven Naturzustand zurückzuführen. So wie die Berufsathleten am Ende des perikleischen Jahrhunderts das Gleichgewicht der körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte verschoben haben, so sind gewisse neue Apostel einer einseitigen Rhythmik dazu gekommen, das apollinische Element zu verbannen, um in der Rhythmik nur noch das dionysische zu pflegen, unter dem Vorwand, auf solche Weise zu den ursprünglichen und natürlichen Rhythmen (Bewegungen) des Körpers zurückzukehren. Andere lassen aus meiner Methode die zahlreichen musikalischen Übungen, die das Ohr und die Stimme ausbilden und den tonalen und harmonischen Sinn entwickeln, einfach beiseite. Sie entnehmen ihr nur die Entspannungs- und Elastizitätsübungen, die Übungen für Assoziation und Dissoziation mehrerer Bewegungen, also der Polimotilität, d.h. die gleichzeitige Ausführung ganz verschiedener Körperbewegungen durch ein Individuum. All das vermengen sie mit tänzerischen und akrobatischen Spielereien und nennen diesen ganzen Salat die neue »rhythmische Kultur«. Sie geben öffentliche Vorführungen, und ernten reichen Erfolg von Seiten der Fachleute der Körperkultur; besprochen werden diese Vorführungen allein von Kritikern, die sich in der Ästhetik der Körperkultur besonders auskennen, denn die Musiker haben sich von dieser einseitigen Art Rhythmik abgewandt. Und sie haben damit wohl hundertmal Recht gehabt, denn in diesen Vorführungen spielt wirklich die Musik nur eine ganz untergeordnete Rolle, wie übrigens auch das Überlegen, das folgerichtige Denken, die Einbildungskraft und das Gefühl. Die Kinder, die unterrichtet werden nach irgendeiner dieser Methoden, lernen meistens nur sich so zu geben, als ob sie rhythmisch und musikalisch seien, sie lernen das Wahre nur nachahmen und das künstlerische Empfinden vortäuschen. (Lit. 29, S. 2 f.)

Dalcroze spricht von der Gefahr der neuen Orientierung, daß diese Erziehung

das Hineinleben in die musikalischen Rhythmen vernachlässigte, unter dem Vorwand einer Rückkehr zu den instinktiven und körperlichen Rhythmen. Diese eingeborene Musikalität (des germanischen Geistes!) müßte zu Schaden kommen, wenn die neuen Generationen dahin kommen sollten, einzig zu Gunsten der Körperlichen Ausbildung auf das tiefinnerliche Leben zu verzichten, das mit dem Studium der Musik unseren ganzen Organismus durchdringt, und auf das soziale Gemeinschaftsgefühl, das uns alle verbindet, wenn wir unter dem Eindruck höchster musikalischer Erlebnisse stehen...

Die Pflege der Bewegung um der Bewegung Willen, des »mouvement pour le mouvement« der Schwungbewegung ohne Ziel und Zweck, des äußerlichen Gefühls ohne tiefe Wurzel, der ästhetischen Form ohne unmittelbare Verbindung mit dem Gedanken, – eine solche oberflächliche Kultur muß schließlich zur Entwicklung gerade der am wenigsten edlen Charakterzüge unserer Persönlichkeit führen. Die Musik allein ist die gute Führerin, die die elementaren und gefühlsmäßigen Kräfte unseres Wesens zu erregen vermag. Sie allein hat die Macht, die Poesie des »Ich« und einer ganzen Rasse zu vollster Blüte zu treiben. Und ihr dankt es der Erzieher, wenn es ihm gelingt,

des Kindes Empfindungsvermögen und Phantasie zu wecken, und freudig zu pflegen, und seine schöpferische Kraft und Ausdrucksfähigkeit zu gesunder Entwicklung zu bringen. (Lit. 29, S. 3 f.)

Jaques-Dalcroze kommt im Laufe seiner Ausführungen auf Menschen zu sprechen, die die Musik nicht lieben bzw. verstehen, weil *»ihre Fähigkeiten zu hören zu wünschen übrig lassen, und die Schule nichts getan hat, sie zu entwickeln«.* Diesen Menschen ist nach Jaques-Dalcroze Meinung zu helfen, wenn man ihre rhythmischen Fähigkeiten steigert.

Die Rolle des Rhythmus in der Musik ist ebenso bedeutend, wie die des Klanges und ich weiß aus eigener Erfahrung, daß man Leute, denen die Freude an Klangwirkungen versagt ist, dazu bringen kann, an Musik Vergnügen zu finden, wenn man sie rhythmisch schult, sie den Rhythmus »erleben« lehrt, indem man ihre natürlichen körperlichen Rhythmen durch zielbewußte Erziehung entwickelt. Sie werden dann die Musik um der in ihr enthaltenen Bewegung willen lieben, weil diese Bewegung ihnen nichts Fremdes ist, sondern natürlich und wohlvertraut. (Lit. 29, S. 9)

Jaques-Dalcroze hofft, daß sich die Entwicklung in Deutschland doch noch zum Guten wende. Eine Art Garantie sieht er in der Person von Leo Kestenberg und in den Rhythmikern, die im Dalcroze-Bund zusammengeschlossen sind. Von Richtungskämpfen und Zwängen in diesen Kreisen, hat er in Genf davon etwas erfahren?

Eine andere Quelle beschäftigt sich mit den Einwendungen gegen die Methode. Hier geht es u.a. um Begriffe wie Automatismus und die Persönlichkeitsentwicklung:

Eine andere Befürchtung ging dahin, daß das bewußte, geregelte und absichtsvolle Studium automatischer Bewegungen die Zöglinge zu Maschinen mache und ihnen alle Persönlichkeit raube. Dieser Einwand entspringt einem seltsamen Verkennen der Entwicklungsmöglichkeiten des Individuums. Denn, was ist einleuchtender, als daß ich mit jeder zur Automatisation gelangten Bewegung ein neues Ausdruckmittel meiner Individualität gewonnen habe, eine Erweiterung des Feldes, auf dem meine Fähigkeiten zu untersuchen, zu vergleichen, abzuleiten, zu schließen und zu beschließen sich tummeln können. Um meinem Gedanken Gestalt zu geben, habe ich nunmehr die Wahl, unter einer größeren Anzahl ausdrucksvoller, durch ihren Automatismus ohne weiteres zur Verfügung stehender Bewegungen, die in mannigfachster Weise variiert, zusammengefaßt, gleichzeitig oder aufeinanderfolgend zur Anwendung gelangen können. Der Untergrund all unserer Überlegungen, wie all unserer körperlichen Betätigungen wird von Automatismen gebildet. Wenn wir nicht in zarter Kindheit durch automatisierendes Studium des »Einmaleins« addieren und multiplizieren gelernt hätten, wäre nicht nur jede höhere mathematische Spekulation unmöglich, sondern auch die allereinfachste Buchhaltung des anspruchslosesten Haushaltes. – Wenn der Virtuose nicht durch jahrelanges Üben Passagen in seinen Händen automatisiert hätte, müßte er bei jedem neuen Werk furchtbar viel Zeit mit dem Aufsuchen von Fingersätzen verbringen, während die große Anzahl der ihm geläufigen, d.h. automatisierten Fingersätze es ihm möglich macht, den im vorliegenden Fall angezeigten, durch Auswahl, Anpassung, Zusammenfassung, leicht zu finden. Auch in dieser Beziehung bin ich sicher, daß der Anblick meiner Zöglinge die Grundlosigkeit der ausgesprochenen Befürchtungen beweisen wird, denn es dürfte beim besten Willen nicht möglich sein, sie für Maschinen zu halten. Im Gegenteil darf behauptet werden, daß die rhythmische Gymnastik die Individualitäten zu entwickeln ganz besonders geeignet ist und daß diejenigen, auf die sie keine erziehende Wirkung hat, aller Individualität bar sind. (Lit. 30, S. 2 f.)

Am Schluß dieser Quelle nimmt Jaques-Dalcroze zu seinem Künstlertum und seinem Werk Stellung:

O, ich weiß wohl, wie schwer es dem Kritiker wird, ohne Einwendungen den Künstler gelten zu lassen. Aber hier handelt es sich nicht um ein Werk, nur eine Leistung, die der Kritiker bestreiten, tadeln, bespötteln, wegleugnen kann, ohne daß im Ganzen und Großen der Kunst dadurch viel Schaden zugefügt wird. Wenn der schaffende Künstler ein mit seinem Herzblut geschriebenes Werk mit Gleichgültigkeit oder Hohn aufgenommen sieht, so ist das gewiss tief schmerzlich für ihn, aber dieses individuelle Mißgeschick ist ohne Wichtigkeit für die Kunst vom sozialen Standpunkt. Mir handelt es sich nicht darum, ein Werk der Beurteilung der Zeitgenossen zu unterbreiten; ich bringe eine

Idee, ein Prinzip, von dessen Anerkennung die Entwicklung unserer Kinder abhängt – verstehen sie mich wohl – unserer Kinder, die in den Schulen mit geographischen und arithmetischen Kenntnissen vollgestopft werden und denen die Urgesetze körperlicher Bewegungen verborgen bleiben und die um all das verkürzt werden, was ihre rhythmische Erziehung, angesichts des tiefbegründeten Zusammenhangs alle physischen und psychischen, zur Entwicklung ihres Wollens und Denkens beitragen könnte.

Ob meine Methode etwas taugt oder nicht, kommt erst in zweiter Linie in Betracht – das Wesentliche ist, ob das über (ihr) zugrundeliegende Prinzip richtig ist. Und ist dies der Fall, so kommt es wenig darauf an, in welcher Weise es Gestalt gewinnt. Ich werde der erste sein, die von mir ersonnenen Übungen freudig beiseite zu werfen, um sie gegen andere, zweckdienlichere, von findigeren Künstlern als ich vorgeschlagene Übungen zu vertauschen.

Die Hauptsache ist vorwärts zu schreiten, sich von der Vergangenheit zu lösen um zielbewußt an die Zukunft zu denken. Ich bin der festen Überzeugung, daß diese dem Rhythmus gehört. Indem er den Körper aus den Fesseln des Konventionellen und Aufgezwungenen befreit, löst er den Geist aus den gleichen Fesseln und erzieht die kommenden Geschlechter zum Wollen und Können zugleich. (Lit. 30, S. 6 f.)

Aus diesen Zeilen sprechen tiefes Verletztsein und Resignation, wohl auch eine Zukunftsvision, die jedoch im Allgemeinen bleibt.

18.6 Die praktische Arbeit mit der Methode an den Schulen – Darstellungen, Unterrichtsvorschläge, Lehrpläne, Anregungen, Weiterentwicklungen

18.6.1 Ferdinand Krome (1869 - 1959)

Studium der Musik und Philosophie in Bremen, Leipzig und Würzburg.
1896 Dissertation an der Universität Leipzig.
1905 Gründung eines Privatkonservatoriums in Saarbrücken.

Auf welche Weise Ferdinand Krome mit Jaques-Dalcroze und dessen Methode bekannt wurde, bleibt, wie in vielen anderen Fällen, im Dunkeln. Sehr wahrscheinlich hat er an einem der ersten Sommerkurse, die Jaques-Dalcroze noch in Genf abgehalten hatte, teilgenommen, denn schon im Juni des Jahres 1908 tritt er anläßlich des 4. Musikpädagogischen Kongresses in Berlin zusammen mit Julius Steger (Flensburg) und Friedrich Färber (Altona) auf. (Vgl. 18.6.2 und 18.6.3)

Eines der Hauptthemen dieses Kongresses lautete: »Welche Bedeutung hat die Methode Jaques-Dalcroze für die musikalische Erziehung unserer deutschen Jugend«. Julius Steger referierte über die Rhythmische Gymnastik, Friedrich Färber zeigte eine praktische Vorführung seiner Schüler und Ferdinand Krome hatte die Aufgabe, die Solfège-Methode von Jaques-Dalcroze vorzustellen.

Er hob hervor, daß die Ausbildung des musikalischen Gehörs, die Grundlage für jede musikalische Betätigung, durch die Solfège-Methode von Jaques-Dalcroze überraschende Erfolge erzielt habe, die Arbeit mit Ganz- und Halbtönen, die Tonleiterübungen, die alle vom zentralen Ton C ausgehen u.a.m. Schließlich empfahl Krome die Einführung der Methode an deutschen Schulen als beste musikalische Volkserziehung, auch für den Chorgesang; für die Ausbildung in der Methode sah er eine Zeit von sechs Jahren vor.

Durch die praktischen Vorführungen in Rhythmischer Gymnastik und Solfège von Friedrich Färber, die nach Äußerungen von Beobachtern durch wiederholten stürmischen Beifall begleitet wurden, wurde gleichzeitig der Beweis für den Erfolg der neuen Methode in der Schule erbracht.

In einem Bericht über die Sitzungen vom 8. bis 11. Juni vermerkt Anna Morsch:

> *Eine eigentümliche Erscheinung bot die Diskussion über das Gehörte. Während sich die Musiklehrer im allgemeinen sehr begeistert äußerten und die Einrichtung von Klassen ins Auge faßten, sprachen sich die Schulgesanglehrer fast durchweg dagegen aus, hielten die Einführung der Methode an Volksschulen nicht geeignet, ohne aber wirklich sachliche, überzeugende Gründe dafür anführen zu können.* (Lit. 159, S. 210)

Trotz intensiver Forschungen, Anfragen bei den Nachkommen der Familie und im Musikarchiv Saarbrükken konnte nirgendwo ein Hinweis dafür gefunden werden, daß Ferdinand Krome nach dieser Methode an seinem Konservatorium und in den später von ihm abgehaltenen privaten Musikkursen gearbeitet hat. Die ablehnende Haltung der damaligen Musiklehrer an Schulen (Schulgesanglehrer) scheint symptomatisch zu sein; für neue Ideen seit jeher nicht besonders aufgeschlossen, war ihnen Bewegung im Unterricht eher suspekt.

18.6.2 Friedrich Färber

Durch den Bericht über den 4. Musikpädagogischen Kongreß im Juni 1908 in Berlin sind wir genau informiert über die praktischen Demonstrationen der rhythmischen Gymnastik und des Solfège von Friedrich Färber, einem Schuldirektor aus Altona, der möglicherweise zusammen mit Julius Steger und Ferdinand Krome in Genf die Methode Jaques-Dalcroze kennenlernte bzw. dort ein Diplom erworben hat. Färber berichtet:

> *Die »Demonstrationen zur Methode Dalcroze« umfaßten die Vorführung einer Anzahl von Übungen, wie sie im Verlaufe der ersten 1½ Jahre beim Unterricht nach dieser Methode vorkommen. Von den ausführenden Schülern hatten die ältesten etwa 1½ Jahre, die jüngsten ca. ¾ Jahre wöchentlich zwei Unterrichtsstunden gehabt. Die Übungen waren in bunter Reihe aus dem Unterrichtsgange gewählt. Diese etwas willkürliche Zusammenstellung war vorgenommen, um sowohl bei den Zuschauenden als auch bei den Ausführenden kein Gefühl der Eintönigkeit hervorzurufen.* (Lit. 92, S. 43)

Programm:

- Gehübungen auf Viertel in verschiedenen Taktarten von 2/4 bis 9/4 mit Betonung der 1, auch in Verbindung mit entsprechenden metrischen Gesten.
- Reaktionsübungen auf »Hop«, Wechsel des taktierenden Armes.
- Darstellung der längeren Notenwerte von der Halben bis zur punktierten Ganzen.
- Synkopen gehen und taktieren und umgekehrt.
- Verschiedene an die Tafel geschriebene Rhythmen plastisch realisieren und taktieren, auf »Hop« beliebig auswechseln.
- Singen verschiedener Tonleitern von c (bzw. cis) z.B. f-moll, As-Dur, D-Dur, A-Dur.
- Gehübungen volltaktig und auftaktig, auf »Hop« mehrere Takte Stillstand (Pausen), dann wieder einsetzen (inneres Zählen).
- Rhythmische Atemübungen nach Zählen.
- Singübung mit Atmung und Phrasierung von c aus.
- Vorgespielte Tonleitern (Tonarten) erkennen.
- Gleichgewichtsübungen mit Sprüngen und Drehungen auf »Hop« (auf Achtel und kürzere Notenwerte).
- Führen und Folgen.

Ein Kind denkt sich einen Rhythmus und marschiert ihn vor. Die anderen Kinder marschieren ihn nach, und eines schreibt die marschierten Notenwerte an die Tafel. (Lit. 92, S. 49)

- Gesangsimprovisation
  Eine Melodie wird an die Tafel geschrieben. Nachdem sie gesungen ist, werden z.B. 2 Takte fortgewischt und einem Schüler die Aufgabe gestellt, singend die 2 ausgewischten Takte durch vier

andere improvisierte so zu ersetzen, daß der Schluß der Melodie erhalten bleibt. Oder eine Melodie ohne Schluß ist angeschrieben und die Aufgabe besteht darin, daß ein Kind 2 oder mehr Takte hinzusingt, die zu einem befriedigenden Schluß auf der Tonika führen. Bei vorgeschrittenen Schülern werden auf diese Weise Modulationsübungen gemacht, indem der zu improvisierende Schluß z.B. in die Tonart der Dominante zu modulieren hat. (Lit. 92, S. 49)

- Übungen für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen, verschiedene Taktarten gleichzeitig (Polymetrik).
- Hören und Realisieren einstimmig, zweistimmig (Polyrhythmik).
- Hören und Realisieren mit »Hop«.
  Der Rhythmus einiger vorgespielter Takte wird marschiert; währenddessen werden einige Takte in anderem Rhythmus gespielt und auf »Hop« der 2. Rhythmus von den Marschierenden aufgenommen.
- Eine Melodie in verschiedenen Tonarten singen.
  Die angeschriebene Melodie ist nicht zu transponieren, sondern unter der Vorstellung irgend einer geforderten Tonartenvorzeichnung zu singen. Der Schluß ist dann so abzuändern, daß er in der verlangten Tonart erfolgt. (Lit. 92, S. 50)
- Dynamik:
  Crescendo und decrescendo wird durch Klatschen mit den Händen und Stampfen mit den Füßen ausgeführt, in einer Weise, daß die Hände crescendo machen, während gleichzeitig die Füße das diminuendo ausführen, und umgekehrt. (Lit. 92, S. 50)
- Accelerando und ritardando mit pathetischen Akzenten.
  Nach Dirigieren eines Kindes wird accelerando und ritardando marschiert. Diese Übungen haben zwar keinen hervorragenden Bildungswert, doch führen die Schüler sie mit solchem Vergnügen aus, daß sie oft als Belohnung für eine vorhergegangene besonders schwierige Übung vorgenommen werden. (Lit. 92, S. 50 f.)
- Langsame Märsche
  Die langsamen Märsche sind der Abschluß in der Rhythmischen Gymnastik und dienen nicht mehr ausschließlich musikalischen Zwecken. Sie bilden den Übergang zu den kallisthenischen Übungen zum Zwecke paralleler Erziehung von Körper und Geist. (Weiteres hierüber Jaques-Dalcroze in: »Der Rhythmus als Erziehungsmittel für das Leben und die Kunst«, Basel 1907.)

Die Ausführungen Färbers enden mit einer Wertung der Methode:

Die Methode Dalcroze ist nach meiner Erfahrung imstande, dem Durchschnittsschüler eine musikalische Allgemeinbildung zu verleihen, wie man sie in dieser Höhe bisher nur bei besonders Begabten ausnahmsweise erreichte, und daher freue ich mich, Gelegenheit gehabt zu haben, einer Anzahl Fachkollegen einiges aus dieser Methode zur Anschauung zu bringen. (Lit. 92, S. 52)

18.6.3 Julius Steger (1868 - 1951)

Musikalische Ausbildung in Kiel, Lehrerseminar in Eckernförde, Musikstudium in Frankfurt. 1904 bekam Steger vom Kultusministerium den Auftrag, die damals bekanntgewordene Rhythmische Gymnastik von Jaques-Dalcroze in Genf zu studieren und sich an Ort und Stelle ein eigenes Urteil über den Wert der Methode für die Schulmusik zu bilden. Steger erwarb wohl als einer der ersten Deutschen (noch vor Hellerau!) das Diplom.

Die erste öffentliche Vorführung der Methode in Flensburg zeigte dann auch überraschend die in sie gesetzten Erwartungen. Später kam es in Flensburg sogar zu einem öffentlichen Konzert, das Jaques-Dalcroze persönlich leitete und bei welchem er die Leistungen der Schüler *als die besten, die* [er] *in Deutschland gehört* habe, würdigte.

Die bisher geschilderten Vorgänge sind in mehrerer Hinsicht ungewöhnlich: Eine staatliche Behörde gibt einem Lehrer den Auftrag, eine neue, noch unbekannte Methode im Ausland zu studieren, ein Examen in dieser Methode abzulegen: Steger erstellte nach seinem Genfer Aufenthalt einen eingehenden Bericht über seine Mission und daraufhin wurde ihm die Erlaubnis erteilt, die Rhythmische Gymnastik in den Musikunterricht seiner Flensburger Schule einzubeziehen! Man kann sich kaum vorstellen, daß heutzutage so etwas möglich wäre. Der krönende Abschluß dieser ungewöhnlichen Geschichte war der Besuch Jaques-Dalcroze' in Flensburg, sein Lob für die Leistungen der Flensburger Schüler. Die Folge davon war, daß Steger nun die Aufgabe hatte, auch auf Fachkongressen in Berlin, München und Hannover die Vorzüge der Methode Jaques-Dalcroze theoretisch und praktisch darzulegen. Eine von Steger verfaßte Programmschrift »Die Methode Jaques-Dalcroze und ihre Verwertung im Gesangunterricht an höheren Schulen« wurde auf dem Wege des Programmaustauschs an alle höheren Lehranstalten des damaligen Deutschen Reiches versandt und hatte wiederum zur Folge, daß zahlreiche Interessenten aus allen Teilen des Deutschen Reiches zum praktischen Studium dieser Methode nach Flensburg aufbrachen. Steger wurde schließlich aufgrund seiner großen Verdienste zum Inspektor der Schulmusik in der Provinz Schleswig-Holstein ernannt.

Vortrag auf dem 4. Musikpädagogischen Kongreß im Juni 1908 in Berlin

Es wäre nicht sinnvoll, auf den gesamten Vortrag einzugehen, der für ein Publikum gedacht war, das in seiner Mehrheit zum ersten Male mit den Ideen von Jaques-Dalcroze in Berührung kam. Auch bezog sich Steger natürlich auf die Übungskategorien von Jaques-Dalcroze, die im praktischen Teil von Friedrich Färber vorgeführt wurden. – Trotzdem sollen einige wichtige Passagen des Vortrages zur Sprache kommen, vor allen Dingen der Beitrag der Methode für eine moderne Musikerziehung und ihre Einführung in die Schule.

Steger gliedert seinen Vortrag in vier Leitgedanken:

I. Der Rhythmus bedarf besonderer Schulung.
II. Die Rhythmische Gymnastik weckt beim Schüler durch die körperliche Darstellung der Rhythmen das Gefühl für Rhythmus und bedeutet für ihn gleichzeitig eine Steigerung seiner Willenskraft.
III. Die Rhythmische Gymnastik vermittelt ferner die Kenntnis der Notenwerte und Pausenzeichen und sichert eine richtige Atemtechnik.
IV. Einfluß der Rhythmischen Gymnastik auf den Musikunterricht überhaupt.

> *Die Methode von Jaques Dalcroze ist so genial in ihrer Erfindung, so wohl durchdacht und zweckentsprechend in ihrem Aufbau, und so überraschend in ihren Erfolgen, daß kein Musiker, der es ernst meint mit seiner Kunst und deshalb die besten Wege aufsucht, sie seinen Schülern zu vermitteln, an dieser Methode vorübergehen kann. Aus diesem Grunde hat mit der Vorstand des Musikpädagogischen Verbandes sie in den Kreis der diesjährigen Kongreß-Verhandlungen einbezogen.* (Lit. 199, S. 270)

Zu I. Nach diesem wichtigen Bekenntnissatz zeichnet Steger ein Bild des damaligen Musikunterrichts, allgemein kommt er auf den neuen Weg zu sprechen, den Jaques-Dalcroze durch die Rhythmische Gymnastik eingeschlagen hat, ein Weg, das Gefühl für Rhythmus zu entwickeln und grundlegend zu schulen. Er zitiert Dalcroze: *Wenn das Durchschnittskind nicht imstande ist, Rhythmus und Ton gleichzeitig zu erlernen, so bleibt eben nichts anderes übrig, als diese Elemente zu trennen und gesondert zu studieren* (Lit. 199, S. 274), und betont, daß Jaques-Dalcroze persönlich auf dem 3. Musikpädagogischen Kongreß in Berlin im Jahre 1906 gesagt hat, daß das Studium des Rhythmus dem des Klanges vorausgehen müsse, die Erziehung zum Rhythmus die Grundlage einer vernünftigen musikalischen Ausbildung sei, daß die Erziehung zum Rhythmus von einer Erziehung durch den Rhythmus ergänzt werden müsse.

Zu II. Steger plädiert für einen möglichst frühen Einsatz der Rhythmischen Gymnastik schon im 1. Schuljahr, mit 6 Jahren, also noch bevor die Schüler mit dem privaten Instrumentalunterricht beginnen und beruft sich dabei auf Dalcroze:

Ein halbes Jahr Klavier- oder Geigenunterricht ist ausreichend, den Erfolg der Methode abzuschwächen oder in Frage zu stellen. (Lit. 199, S. 276)

Das Ziel der Rhythmischen Gymnastik ist nach Steger erreicht:

wenn sie die sichere Beherrschung aller rhythmischen Kombinationen vermittelt. »Beherrschung in diesem Sinne ist vorhanden, wenn die Schüler folgenden beiden Bedingungen genügen: wenn sie einerseits die verschiedenen Rhythmen sofort auffassen und in körperliche Darstellung umsetzen können, wenn sie aber andererseits auch im Stande sind, gehörte Rhythmen mit dem Ohr sofort wiederzuerkennen, ohne erst der körperlichen Darstellung zu bedürfen«. (Lit. 199, S. 277)

Zu den Übungen für das schnelle Reaktionsvermögen, die Krone der rhythmischen Gymnastik äußert Steger:

In der möglichst schnellen, bewußten Überwindung dieser Schwierigkeit, in der spontanen Willensäußerung, die den Wechsel mit sicherer Überlegung vollzieht, liegt der große erzieherische Wert dieser Übungen, die Dalcroze mit Recht als die Krone seiner ganzen Rhythmischen Gymnastik bezeichnet. (Lit. 199, S. 290)

Zu III. Zu den Atemübungen sagt Steger:

Als letzten und sehr bedeutsamen Gewinn, den die Rhythmische Gymnastik herbeiführt, stellt sich die Erziehung einer richtigen Atemtechnik dar. Über ihre ungeheure Wichtigkeit für den Gesang ist man nie im Zweifel gewesen, so lange es einen Kunstgesang gegeben hat. Aber erst das letzte Jahrzehnt hat die Überzeugung herausgebildet, daß die Erfolge oder Nichterfolge eines Gesangunterrichts von der Atemtechnik geradezu abhängen. Da nun nach ärztlichen Feststellungen ein marschierendes Kind etwa viermal soviel Luft verbraucht als ein sitzendes, so wird die Regelung der Atmung für die Teilnehmer der Rhythmischen Gymnastik um so notwendiger. Dalcroze hat infolge eingehender Studien als erster die Entdeckung gemacht, daß auch die Atmung rhythmisch gestaltet werden kann, da ihre Muskeln, wenn auch in beschränktem Grade, unserem Willen unterworfen sind. Auf diese physiologische Tatsache gestützt, hat Dalcroze ein ganzes System wohldurchdachter Atemstudien aufgebaut, wovon in jeder Unterrichtsstunde einige Übungen vorgenommen werden. (Lit. 199, S. 291)

Zu IV. Den letzten Punkt seiner Ausführungen widmet Steger der Einführung der Methode in den Musikunterricht (»als Vorstufe«). Ein mögliches Hindernis sieht er in der gymnastischen Seite der Methode, den vielen anderen Dingen, die sie außer den musikalischen noch vermittelt, ihrer Vielseitigkeit. Und seine Antwort darauf:

Sind wir berechtigt, eine Methode, die, wie ich glaube nachgewiesen zu haben, eine rationelle musikalische Erziehung der Jugend anbahnt, nur aus dem Grunde zurückzuweisen, weil die Schüler durch sie nebenher noch manches lernen, was für ihre allgemeine Erziehung von großem Werte ist?

In meinen Ausführungen habe ich klarzumachen versucht, daß die Rhythmische Gymnastik eine Schulung des Willens, besonders des sofort in Aktion tretenden Willens bedeutet. Man nennt das mit einem landläufigen Ausdruck Geistesgegenwart. Es wird gewiß kein Musiklehrer leugnen wollen, daß Geistesgegenwart beim Musizieren große Bedeutung hat. Was wäre ein Kapellmeister, ein Chordirigent ohne sie?

Weiterhin aber ist die Schulung des Willens ein vorzügliches Mittel zur Erziehung der Widerstandsfähigkeit unserer kommenden Generation den Anforderungen des modernen Lebens gegenüber. Trotz der besten und umfassendsten Sicherheitsmaßregeln ist der Mensch gegen die an Geschwindigkeit und Kompliziertheit immer mehr zunehmenden Verkehrsmittel nicht genügend geschützt, wenn es ihm nicht gelingt, in seiner eigenen Natur neue Kräfte auszulösen, die ihn befähigen, jenen Gefahren zu begegnen. Daß der Selbsterhaltungstrieb dazu im Durchschnitt nicht ausreicht, lehrt die zunehmende Nervosität unserer Zeit zur Genüge. Kann man nun im Ernste einen Vorwurf

gegen eine Methode erheben, die uns ein wirksames Mittel an die Hand gibt, jene Nervosität, die doch auch das Musizieren stark beeinträchtigen kann, zu bekämpfen?

Noch ein drittes: die Rhythmische Gymnastik zwingt den Schüler, da er fortwährend seine geistigen und körperlichen Kräfte anspannen muß, seine Aufmerksamkeit scharf zu konzentrieren. Dabei ist dem Lehrer, wie in wenigen anderen Fächern, die Möglichkeit einer steten Kontrolle gegeben. Auf diese Weise wird beim Schüler durch die Rhythmische Gymnastik allmählich eine Konzentrationsfähigkeit entwickelt, die zunächst auf die Art seines Musizierens nur von wohltätigstem Einfluß sein kann, die aber ferner in unserer Zeit der Vielseitigkeit und der nur zu oft in zerflatternde Oberflächlichkeit ausartenden allgemeinen Interessiertheit nicht leicht zu hoch bewertet werden kann.

Zum Schluß noch ein Wort über die rein körperliche Ausbildung. Dalcroze hat die Übungen seiner Rhythmischen Gymnastik aufgrund eingehender anatomischer und physiologischer Studien entworfen und sich, wie wenige vor ihm, tief in die Kinderseele versenkt. Von ärztlicher Seite ist es zudem oft bestätigt worden, daß seine Übungen durchaus den sanitären Anforderungen genügen und geeignet sind, die Muskeln zur Geschmeidigkeit und Kraft zu erziehen und Lungen- und Herztätigkeit zu regeln und zu stärken. Das ist wichtig in einer Zeit, in der mit größter geistiger Intensität gearbeitet wird. Den Gefahren, die eine solche einseitige geistige Arbeit für die Erhaltung der Volkskraft bedeutet, wirksam entgegenzutreten wird dem Volksfreunde zur unabweisbaren Pflicht. Spuren dahin zielender Bewegungen finden wir in der Neubelebung der olympischen Spiele des Altertums und in der immer mehr zunehmenden Ausbreitung der sportlichen Übungen aller Art. Auch die Dalcroze'sche Rhythmische Gymnastik kann die rein körperliche Entwicklung nur günstig beeinflussen, doch kommt hier noch hinzu, daß Dalcroze durch Gleichgewichtsübungen eine natürliche Anmut der Körperbewegungen erzielt, die gerade wir Deutschen nicht gering bewerten dürfen und die in der Frage der Körperkultur ihren Platz einzunehmen sicher berechtigt ist. Wenn einzelne gerade aus dieser Seite der Rhythmischen Gymnastik den Vorwurf herleiten, sie erziehe die Kinder zur Koketterie, so ist das meiner Meinung nach ein Urteil, das aus oberflächlichster Beobachtung entspringt. Wer in das Wesen dieser Methode eindringt, ist im Gegenteil überrascht von der Einfachheit und Natürlichkeit, die allen Bewegungen zugrunde liegt. Ich muß freilich hinzufügen, daß hier, wie wohl fast immer die Persönlichkeit des Lehrers von fast ausschlaggebender Bedeutung ist. Dalcroze selbst gibt uns auch hierin das beste Beispiel.

Zweifellos – und das möchte ich zusammenfassend noch einmal betonen und feststellen – steht die rein musikalische Seite der Rhythmischen Gymnastik für uns hier durchaus im Vordergrunde. In diesem engeren Sinn aber bahnt sie eine vernünftige musikalische Erziehung an. Sie weckt auch bei den weniger begabten Schülern Kräfte und Fähigkeiten, die ein lebendiges selbständiges Musizieren derselben möglich machen. Sie entwickelt im Besonderen nicht nur die Fähigkeit der musikalischen Wiedergabe sondern ebenso sehr die der bisher vernachlässigten Aufnahme. Sie nutzt, wenn sie rechtzeitig beginnt, mehrere Jahre für die musikalische Erziehung aus, die sonst wenig Bedeutung dafür haben. Und last not least – schafft sie für das spätere Musizieren richtige Rhythmen. Ich brauche hier, in einer Versammlung von Musikern und Musiklehrern, nicht besonders zu betonen, daß die Rhythmische Gymnastik, wenn es ihr wirklich gelingt, bei allen Schülern dauernde und bewußte rhythmische Sicherheit zu erzielen, eine Bedeutung für den Musikunterricht erlangt, für die kein Wort des Lobes zu hoch gegriffen ist. Denn sie räumt damit eine große, man könnte fast sagen die Hauptschwierigkeit aus dem Wege, an der die weitaus meisten Schüler, die es in der Musik zu nichts gebracht haben, gescheitert sind.

Aus allen diesen Gründen halte ich die Rhythmische Gymnastik für die beste Einführung in die Musik, oder wenn man will, für die erste Stufe des Musikunterrichts.

Wenn aber die Rhythmische Gymnastik durch ihre Nebenfaktoren dazu beiträgt, die allgemeine Erziehung der Jugend günstig zu beeinflussen, so ist sie geeignet, dem Musikunterricht eine Bedeutung über sein nächstes Ziel hinaus zu verleihen und der Musik die zentrale Stellung in der Jugenderziehung wieder zu beschaffen, die sie im Altertum tatsächlich besaß. (Lit. 199, S. 292 f.)

Die Methode Jaques-Dalcroze und ihre Verwertung im Gesangunterricht an höheren Schulen

Diese Programmschrift ist teilweise mit dem eben zitierten Kongreßvortrag von 1908 identisch, enthält aber darüber hinaus wichtige Gedanken und Pläne für den Einbau der Methode in den Musikunterricht. Am Anfang steht – ähnlich wie bei dem Kongreßvortrag – eine Bestandsaufnahme der bisherigen musikpädagogischen Praxis an den Schulen. Die vorwiegend intellektuelle Erziehung wird beklagt und das künstlerische Element als mitbestimmender Erziehungsfaktor gefordert. Die Musik sei hier besonders prädestiniert, da sie *wie keine andere Kunst am wenigsten von äußeren Hilfsmitteln abhängig ist.* Eine Rückbesinnung auf die Griechen!

Steger stellt fest, daß es rein quantitativ viele musikalische Aktivitäten gibt, ob die Qualität jedoch immer der Quantität entspricht, stellt er in Frage, da von einer ethischen Wirkung auf die Menge, das breitere Publikum, wenig oder nichts zu spüren ist. Das Normalpublikum versagt infolge der gehobenen Ansprüche schon bei der klassischen Sinfonie, erst recht bei moderner Musik. Das Verständnis und die Empfänglichkeit hierfür müssen hergestellt werden. Der Beifall in einem Konzert gelte vor allem der künstlerischen Leistung, sei jedoch kaum Auslöser einer seelischen Stimmung. Die Tatsache, daß die aktive Musikpflege breiter Volksschichten immer mehr zurückgehe, schreibt Steger nicht mangelndem Talent, wohl aber einem Mangel an Wissen und Können zu. Er macht hier vor allen Dingen die unzureichende musikalische Erziehung verantwortlich, natürlich hänge dies vor allem von der Person und der Methode des Lehrers ab. Steger fordert eine Reform des Musikunterrichts: Eine spezielle Gesangsausbildung für Musiklehrer, eine bessere musikalische Allgemeinbildung. Der moderne Musikunterricht solle nicht nur Singen und Notenlehre sondern auch Harmonielehre, Formenlehre, Musikkunde und Gehörbildung enthalten, der »Gesangunterricht« solle zum »Musikunterricht« umgestaltet werden. Durch die Methode Jaques-Dalcroze glaubt Steger besonders rhythmisches Gefühl und musikalisches Gehör einer breiten Schülerschaft vermitteln zu können.

> *Rhythmisches Gefühl und musikalisches Gehör beruhen größtenteils auf einer besonderen Schulung des Gedächtnisses, die um so leichter und sicherer zu gewinnen ist, je früher der Unterricht einsetzt. Daß überhaupt das Gedächtnis eine viel größere Rolle bei der Auffassung und Beurteilung eines Musikstückes spielt, als man gemeinhin anzunehmen bereit ist, geht unzweifelhaft daraus hervor, daß man einzig und allein mit »Hülfe des Gedächtnisses die verschiedenen Teile eines Musikstückes miteinander in Beziehung setzen und vergleichen kann«* (Lit. 198). *Schumann sagt hierüber treffend: »Du bist nicht musikalisch, wenn dir durch Zufall jemand zwei Seiten auf einmal umwendet und du dann steckenbleibst und nicht fortkannst; du bist es aber, wenn du das Stück nicht bloß in den Fingern sondern auch im Kopf und im Herzen hast. [Schumann: Musikalische Haus- und Lebensregeln].«* (Lit. 198, S. 37)

Steger stellt mit Bezug auf die »Rhythmische Gymnastik« fest, daß das Durchschnittskind hier eine große Chance erhalte. Rhythmus und Ton gleichzeitig zu erlernen überfordere den Durchschnittsschüler. Um zur Ganzheit der Musik zu gelangen, muß der »Umweg« über den Rhythmus gemacht werden. Dem Gehirn soll rhythmisches Bewußtsein anerzogen werden. Um das Gefühl für Rhythmus zu stärken, muß der ganze Körper eingesetzt werden. Mit diesem Körpereinsatz ist eine kontinuierliche Erziehung des Muskelapparats verbunden, der dahin gebracht werden soll, unter möglichst geringem Kraftaufwand dem Willen zu gehorchen, nach dem Willen zu funktionieren. Der Einsatz von Atemübungen rundet das Bild ab. Das Eingehen auf die Übungskategorien deckt sich im Wesentlichen mit dem Berliner Kongreßvortrag.

Was die Plazierung und Terminierung der Rhythmischen Gymnastik im Musikunterricht angeht, schreibt Steger:

> *Die Rhythmische Gymnastik hat sich innerhalb des Schulunterrichts um so mehr auf die einfachsten, grundlegenden Dinge zu beschränken, als sie die erste Stufe des Musikunterrichts bildet und von 6-9jährigen Kindern erlernt werden soll. Sie bedeutet auch da, wo sie sich auf das Einfache und Wesentliche beschränkt, für Lehrer und Schüler eine tüchtige Arbeit, zu der man eines Zeitraums von 2-3 Jahren bedarf. Der Unterricht in der Rhythmischen Gymnastik wird um so fruchtbarer sein, je*

mehr der Lehrer für stete Abwechslung sorgt und das Studium des Rhythmus durch eingelegte Spiele, Atemstudien, langsame Märsche mit Klavierbegleitung, – die alle Bausteine der Rhythmischen Erziehung bilden, – interessant zu machen versteht. Der Band der Dalcroze'schen Werke, der die Rhythmische Gymnastik enthält, bietet auch in dieser Beziehung reiches Material zur Auswahl. (Lit. 198, S. 42)

Nach dem Abschnitt über Solfège kommt Steger zum wichtigsten Punkt seiner Ausführungen »Eingliederung der Methode Jaques-Dalcroze in den Gesangunterricht einer höheren Lehranstalt«. Steger sieht die Einführung der Methode Jaques-Dalcroze im Rahmen einer durchgreifenden Reform des Musikunterrichts überhaupt. Auf seine Vorstellungen dazu sind wir bereits eingegangen. Speziell zur Einführung der Methode empfiehlt er den Schulmusikern das theoretische Studium der Dalcrozeschen Werke und den Besuch von praktischen Informationskursen in Genf. – Damals konnte noch niemand ahnen, daß wenige Jahre danach durch den Umzug Jaques-Dalcroze' nach Hellerau diese Möglichkeit für die deutschen Schulmusiker in greifbare Nähe gerückt war. Ob sie diese Chance genutzt haben ist eine andere Frage.

Nach ihren ganzen äußeren und inneren Verhältnissen ist die höhere Lehranstalt dazu geeignet, der Methode Dalcroze Tür und Tor zu öffnen. Der Gesangunterricht liegt in den höheren Schulen als Fachunterricht in der Hand eines Lehrers. Damit ist eine einheitliche Methode gesichert. Die durchweg kleinen Klassen ermöglichen es ferner, den Musikunterricht von einem Massenunterricht in einen individuellen Unterricht hinüberzuführen...

Hand in Hand mit der Schulung der Stimme kann die Erziehung des musikalischen Gehörs gehen nach der oben skizzierten Solfège von Dalcroze. Die höhere Schule weist auch insofern günstige Vorbedingungen für die Einführung der neuen Methode auf, als ihr Schülermaterial vielfach aus Häusern stammt, wo die Musik nicht nur geschätzt, sondern wo ihr aktive Pflege zuteil wird. Das sichert uns bei den Kindern nicht selten musikalische Begabung, und bei den Eltern Verständnis und Unterstützung für unsere Bestrebungen. Ferner kommt noch der außerordentlich günstige Umstand hinzu, daß die Schüler in einem Alter in die Schule und damit in den Gesangunterricht eintreten, das für die Aufnahme und Erlernung des Rhythmus das geeignetste ist, so daß wir in der glücklichen Lage sind, die Rhythmische Gymnastik in der Vorschule erledigen zu können. Auf diese Weise nutzen wir drei Jahre für die musikalische Erziehung aus, die sonst für den Musikunterricht so gut wie verloren gehen, da der landläufige Gesangunterricht sich während dieser Zeit auf die Einübung einiger Lieder und Choräle zu beschränken pflegt... (Lit. 198, S. 48)

Und zur Unterrichtsplanung:

Für die sechsjährigen Kinder der III. Vorklasse, die möglichst zwanglos in die Grundzüge der Rhythmik eingeführt werden sollen, dürfte eine Wochenstunde ausreichend sein. Der II. Vorklasse fällt die Hauptaufgabe der Sicherung des rhythmischen Gefühls zu, so daß wir die Rhythmische Gymnastik im Sommersemester des 3. Schuljahres zu einem vorläufigen Abschluß bringen können. Da Dalcroze den Übungsstoff für die Gymnastik mit großem praktischem Geschick aufgebaut und übersichtlich angeordnet hat, erscheint es unnötig, an dieser Stelle eine Verteilung auf die einzelnen Stufen vorzuschlagen. Ich unterlasse aber nicht, wiederholt daran zu erinnern, daß man die anstrengenden gymnastischen Übungen immer durch eingestreute Spiele, durch Singen leichter Volkslieder, durch gelegentliches Turnen auf Geräten und ähnlichem unterbrechen muß, wenn man das Interesse der Schüler wachhalten will.

Das letzte Halbjahr der I. Vorklasse verwende man dazu, den Kindern die sichere Unterscheidung zwischen Ganz- und Halbton anzuerziehen. Die eigentliche Solfège fällt dann der Sexta und Quinta zu. Da, wo einer höheren Schule keine Vorklassen angegliedert sind, wird man die rhythmische Gymnastik in der Sexta erledigen müssen. Überhaupt dürfte eine Wiederholung der Rhythmik mit Rücksicht auf die vielen Schüler, die in diese Klasse neu eintreten, geboten sein. Wo aber die Vorschule einen Stamm rhythmisch erzogener Schüler stellt, da bilden diese die Säulen, an denen sich die übrigen schnell emporranken.

Von Sexta an tritt an die Stelle des Vor- und Nachsingens das Vomblattsingen. Wenn man regelmäßig nach Einstudieren einer Leiter ein paar improvisierte Takte in derselben Tonart hat ablesen lassen, so wird man staunen, wie rasch die Schüler eine leichte Melodie absingen. Der Wetteifer, der hierbei zutage tritt, gibt auch weniger Begabten Sporn und Trieb zur Beteiligung, Man wird gut tun, den Begabten die Leseübung zu erschweren, den Schwächeren aber sie nach Möglichkeit zu erleichtern. Sind die Schüler darin geübt, eine Melodie in einer Tonart vom Blatt zu singen, so nehme man die neue Schwierigkeit hinzu, jene Melodie bald in der einen, bald in der anderen Tonart ausführen zu lassen, um schließlich die Tonart innerhalb der Melodie zu wechseln.

Wenn das rhythmische Gefühl der Schüler durch die Rhythmische Gymnastik entwickelt und gekräftigt und auch die Solfège in Sexta und Quinta absolviert worden ist, so sind die Schüler sichere Vomblattsänger, wenn sie als Quartaner in den Gesamtchor der Schule eintreten. Wenn man sich vergegenwärtigt, daß das eigentliche Musizieren erst anfängt, wenn »die Noten sitzen«, wird man das Vomblattsingen der Chorstimmen kaum hoch genug einschätzen können. Immerhin aber darf man sich nicht verhehlen, daß damit im wesentlichen nur das r i c h t i g e Singen garantiert wird. Allerdings ist auch das s c h ö n e Singen, das hinzukommen muß, insofern vorbereitet, als eine seiner Voraussetzungen, eine richtige Atemtechnik, dem Schüler anerzogen worden ist. Dennoch bleibt für jeden Gesanglehrer, der die Methode Dalcroze seinem Unterricht zugrunde legt, e i n v o l l e s M a ß v o n s e l b s t ä n d i g e r A r b e i t z u t u n ü b r i g.

Die Beobachtung der gelernten Phrasierungs- und Nuancierungsregeln, die weitere Ausbildung der Kopfstimme bei den Sopranisten, die der tieferen Register bei den Altstimmen, die Erzielung einer deutlichen Textaussprache und besonders eine schöne Vokalisation, das alles sind Dinge, denen der Gesanglehrer stetes Augenmerk zuwenden muß. (Lit. 198, S. 48 f.)

Im Mittelpunkt des Studiums für den Schulchor steht das vierstimmige gemischte Lied, geistlicher wie weltlicher Natur. Zu besonderen Pflege des a-capella Gesanges, der immer der beste Prüfstein für Disciplin und Leistungsfähigkeit eines Chores bleiben wird, lasse man zu Anfang einer jeden Chorstunde einen vierstimmigen Choral vom Blatt singen. Für die Schüler, die nach der Methode Jaques-Dalcroze durchgebildet sind, bedeutet das keine nennenswerte Schwierigkeit. (Lit. 198, S. 49)

Schüler, die mit Hülfe der Methode Dalcroze musikalisch erzogen sind, kann man auch unbedenklich zu den sogenannten S c h u l k o n z e r t e n heranziehen. Haben diese musikalischen Aufführungen auch in erster Linie den Zweck, den Eltern der Schüler ein Bild davon zu geben, wie die musikalische Erziehung ihrer Kinder gehandhabt wird und auf diese Weise bei der Ausführung eines größeren Chorwerkes eine neue Stufe ihrer musikalischen Erziehung durch die Schule [erreicht wird]. Derartige musikalische Veranstaltungen in größerem Rahmen lassen bei allen Teilnehmern dauernde Eindrücke zurück, die auf ihr Verhältnis zur Musik, auch nach der Schulzeit, bestimmenden Einfluß ausüben werden. Das ist um so wichtiger, als aus den höheren Schulen zum großen Teil die Männer hervorgehen, die später im Leben führende Stellungen einnehmen und somit auf die Gestaltung des musikalischen Lebens in ihrer Umgebung nicht ohne Einfluß sein können. (Lit. 198, S. 50)

Die Vokalmusik, die vom Text getragen wird, kann man dem Schüler aus diesem Grunde immer leichter zum Verständnis bringen, als die reine Instrumentalmusik, für die das Klavier nur eine einseitige Vorbereitung bildet. Man versuche die Schüler stufenmäßig in die Instrumentalmusik einzuführen, indem man etwa von einem Duo für Klavier und Geige ausgeht, dann ein Trio folgen läßt, bei dem zu zwei Instrumenten der Gesang hinzukommt, um über ein Instrumentaltrio zum Quartett überzugehen und damit zu einem vorläufigen Abschluß zu kommen. Von einer regelmäßig fortgesetzten, von künstlerischem Geist getragenen Pflege der Kammermusik kann ein Strom von Segen für die Jugend unserer Schulen und damit für das Volk ausgehen.

Wenn die Schüler eine Reihe von Quartetten verschiedener Meister gehört haben, wird es auch an der Zeit sein, ein Verständnis für die größte Ausdrucksform der Instrumentalmusik, die Symphonie, wenigstens anzubahnen. Man erläutere zu dem Zweck, im Anschluß an ihre kleinere Schwesterform,

die Sonate, ihren Bau, spiele die Hauptthemen der einzelnen Sätze u.s.f. und gebe sie zum Schluß wenigstens in einer vier- oder achthändigen Bearbeitung wieder. Im Rahmen der Hauskonzerte werden wir aus naheliegenden Gründen auch solchen Kindern, die den ganzen Lehrgang der Methode Dalcroze absolviert haben, ein volles Verständnis eines Orchesterwerkes nicht vermitteln können. Wir dürfen aber hoffen, daß unsere Schüler durch unsere musikalische Erziehung so vorbereitet ins Leben hinausgehen, daß sie später in selbständiger Arbeit das ergänzen, was der Schule zu geben unmöglich war. (Lit. 198, S. 52)

Ich hoffe, in meinen Ausführungen bewiesen zu haben, daß die Methode Dalcroze uns auf mehreren wichtigen Stufen der musikalischen Erziehung unserer Jugend durch die Schule wertvolle Dienste zu leisten vermag. Ich hoffe auch, daß diese Zeilen Anregung zu ihrem Studium geben werden. Welche Wege wir aber auch einschlagen, sie alle können nur das Ziel verfolgen: den Gesangunterricht für unsere Jugend zu einem Musikunterricht zu vertiefen, der die Musik zu einem Lebenswert für sie gestaltet. (Lit. 198, S. 52)

Steger konnte zum damaligen Zeitpunkt weder auf die Möglichkeit der Anwendung der Methode Jaques-Dalcroze im Instrumentalunterricht z.B. in der Klavierpädagogik eingehen, noch auf die großen Möglichkeiten der plastischen Darstellung von Werken der Musikliteratur, die später in Hellerau z.B. bei den Schulfesten gezeigt wurden. Gerade die plastischen Darstellungen bedeutender musikalischer Formen wie Invention, Fuge, Sonate, Sinfonie usw., ermöglichen auch den Nichtinstrumentalisten einen inneren Zugang zu den Werken der großen Meister, lassen sie als mitgestaltende »Körpermusiker« zu einem bisher nicht gekannten inneren Erleben der Musik gelangen. So würde zu der in der Schule bereits gepflegten Vokalmusik (Chor) und Instrumentalmusik (Orchester, Kammermusik) als weiterer Bereich der der musikalischen Plastik, der Körpermusik hinzutreten. Ob Steger später diese Möglichkeiten erkannt und angewendet hat, wäre noch zu untersuchen.

18.6.4 Max Ast (1874 - 1955)

1888 bis 1894 Lehrerseminar Weißenfels, 1899 Versetzung als Lehrer nach Berlin, Studium am Institut für Kirchenmusik Berlin u.a. bei Carl Thiel und Hermann Kretzschmar, an der Berliner Universität bei Max Friedländer (vgl. dessen Urteil über die Methode Jaques-Dalcroze und Hellerau). Ab 1904 Organist und Chordirigent. Von 1903 bis 1936 arbeitet Ast als Musiklehrer an verschiedenen höheren Schulen in Berlin (seit 1922 Studienrat), 1948 (als Pensionär) Lehrauftrag für Schulmusikpädagogik an der Humboldt-Universität in Berlin.
In einem Vortrag anläßlich einer Feier zu seinem Gedenken 1955 heißt es u.a.:

Das beamtete Lehrerleben dieser Persönlichkeit bildet eigentlich nur den Rahmen für seine eigentliche Lebensarbeit im Dienste der Schulmusik und im Sich-Einsetzen für die Schulmusiker. Die Erkenntnis, daß nicht nur der Musikunterricht in den höheren Schulen wichtig ist, sondern in erhöhtem Maße in den Volksschulen, und das, um diese Erkenntnis in die Wirklichkeit umzusetzen, der Lehrer in der Volksschule schulmusikalisch und methodisch auf der Höhe sein müsse, bewog Max Ast, es bei der Schulbehörde durchzusetzen, daß den Volksschullehrern die Möglichkeit gegeben werden müsse, sich schulmusikalisch weiterzubilden. So richtete er mit tatkräftiger Unterstützung der Stadt Berlin in den Jahren 1907-14 Ferienkurse für Schulmusiker ein. Der Besuch dieser Kurse war überraschend zahlreich; er bewies die Richtigkeit der Ast'schen These: daß in der Volksschule das Fundament der Schulmusik solide und fest sein müsse. Die Erfahrungen, die er in den genannten Kursen und bei eigener unterrichtlicher Arbeit gesammelt hatte, legte er in einem methodischen Werke »Der Schulgesang« (»...auf der Grundlage des Ministerialerlasses vom 10. Januar 1914 – Handbuch der Schulgesangsmethodik mit ausführlicher Stimmbildungslehre«) nieder. Der Erfolg dieses Buches, das jedem Lehrer die Möglichkeit bot, sich über sein Aufgabengebiet eingehend selbst zu informieren, rückte die Persönlichkeit seines Verfassers mehr und mehr in den Vordergrund. Das Berliner »Stern'sche Konservatorium« berief ihn als Leiter des Seminars für Schulgesanglehrer. Hier hatte Ast nun die Möglichkeit, diejenigen Lehrer, welche sich als

Exteraner auf das Staatsexamen für Musiklehrer an höheren Lehranstalten (an der Hochschule für Musik) vorbereiteten, mit der methodischen Arbeit im Gesangunterricht und mit all den Disziplinen bekannt zu machen, die für die Erteilung eines guten Schulgesangunterrichtes vorausgesetzt werden müssen. Ast leitete dieses Seminar von 1916 bis 1925. Als im Jahre 1918/19 das Unterrichtsministerium in Berlin für die aus dem Kriege zurückgekehrten Lehrer Kurse in Berlin einrichtete, wurde Max Ast als Dozent für Schulmusik dazu berufen. (Lit. 47, S. 3 f.)

Von 1919 bis 1933 war Ast Vorsitzender des Verbandes akademischer Musiklehrer und arbeitete in dieser Eigenschaft auch mit dem damaligen Fachreferenten im Ministerium, Leo Kestenberg, zusammen. 1922 wurde er als Prüfungskommissar an die Akademie für Kirchen- und Schulmusik Berlin-Charlottenburg berufen.

Max Ast veröffentlichte folgende Werke:

- »Der Schulgesang«, zwei Auflagen 1914, 1929 umgearbeitet als »Der Schulmusikunterricht«;
- »Liederbuch für deutsche Schulen«, später: »Deutsche Lieder für Schule und Haus«, 1914;
- »Liederbuch für preußische Volksschulen«, 1915, 1925.

Wann Max Ast mit der Methode Jaques-Dalcroze zum ersten Mal bekannt wurde, konnte leider trotz intensiver Bemühungen nicht festgestellt werden. Hat er an einem der Sommerkurse in Genf teilgenommen, war er nach Jaques-Dalcroze in Hellerau oder hat er sich sein Wissen in bezug auf die Methode aus den Handbüchern angeeignet?
Sein Aufsatz: »Die Methode Jaques-Dalcroze und ihre Verwertung in der Schule« [die Formulierung ist der von Julius Stegers Vortrag sehr ähnlich] erschien erstmalig in der Zeitschrift »Die Stimme« (»Die Stimme, Centralblatt für Stimm- und Tonbildung, Gesangunterricht und Stimmhygiene«, VII. Jahrg., Heft 6 vom 8. März 1913). Derselbe Aufsatz findet sich auch in »Der Schulgesang, Handbuch der Schulgesangmethodik«, 1921 und in »Der Schulmusikunterricht, Methodisches Handbuch mit ausführlicher Stimmbildungslehre«, 1929.

In einer Art Vorwort dazu schreibt Ast:

Nun ist zwar in den letzten Jahren durch tüchtige und eifrige Schüler von Dalcroze und durch ihn selbst in Wort und Schrift sowie durch praktische Vorführungen viel getan worden, um Musiker, Pädagogen und das allgemeine Publikum mit den Grundsätzen der Methode bekannt zu machen – ja, man kann sagen: Jaques-Dalcroze ist Mode geworden – aber doch geht vielen das tiefere Verständnis für seine Ideen ab; halten doch manche die ganze Sache für eine Reform des Tanzes; weil sie an den rhythmischen Bewegungen hängenbleiben und dabei vergessen, daß diese Übungen eine vollständige Gymnastik des ganzen Körpers darstellen, daß außerdem in der Gehörsbildung und der Improvisation hohe musikalische Werte entwickelt werden; weil sie nicht begreifen können, daß durch diese Methode Musiker, Pädagogen, Menschen gebildet werden sollen. Es kommt hinzu, daß die ganze Methode Sache persönlicher Erfahrung, daß sie aus Büchern schwer zu erlernen ist, und daß außerdem die Schriften, in denen sie niedergelegt ist, infolge hohen Preises nur wenigen zugänglich sind.

Ich bin mir der Schwierigkeit wohl bewußt, in Form eines kurzen Artikels die Hauptpunkte der Methode zusammenzufassen; es erscheint mir aber dennoch eine dankenswerte Aufgabe, auf diese Weise zur Verbreitung der Dalcrozeschen Ideen beizutragen, und dabei festzustellen, was sich in der Schule von denselben verwirklichen läßt. Ich will also versuchen, eine Beschreibung der Methode zu geben und verweise zugleich auf das am Schlusse des Artikels zu veröffentlichende ausführliche Literaturverzeichnis. (Lit. 46, S. 162 f.)

Es folgt nun unter **I** eine Beschreibung der Rhythmischen Gymnastik einschließlich des kompletten Übungskanons der Ausgabe von 1906. Unter **II** wird die Solfège-Methode abgehandelt. **III** ist der Improvisation gewidmet. Hier wird Gustav Güldenstein zitiert, ein prominenter Schüler von Jaques-Dalcroze, der als Lehrer in Basel wirkte. Es geht um die Lehrerimprovisation, um die Tatsache, daß der Dalcroze-

Lehrer in der Lage sein muß, seinen Unterricht rhythmisch, melodisch, harmonisch vom Klavier aus zu führen und zu leiten, daß er ein guter Improvisator sein muß.

> *Die ganze Harmonie und Modulation wird praktisch am Klavier studiert verbunden mit Melodiebildung und Formenlehre. Von den rein technischen Anfängen führt eine Entwicklungskette bis dahin, wo der Schüler alle Mittel beherrscht und die Improvisation ihm als Ausdruck seelischer Bewegungen dienen kann (Güldenstein).* (Lit. 46, S. 215)

Den letzten Abschnitt seines Aufsatzes widmet Ast den Anwendungen in der Schule. Auch hier unterscheidet er die drei Bereiche Rhythmische Gymnastik, Solfège und Improvisation. Die Improvisation gilt hier als alleinige Fachdisziplin für die Lehrerausbildung. Regelrechte Improvisationsübungen für Schüler waren in der erste Ausgabe der Methode von 1906 ohnehin noch nicht vorhanden. Ast weist die Rhythmische Gymnastik sowohl dem Musiklehrer als auch dem Turnlehrer zu. In einem Falle müsse der Musiklehrer gleichzeitig auch Turnunterricht erteilen, im anderen Falle müsse der Turnlehrer dementsprechend musikalisch vorgebildet sein.

Zur »Verwertung« der Methode in der Schule schreibt Ast:

> *Es wird sich in der Praxis, sobald an eine ernsthafte Berücksichtigung der Dalcrozeschen Gymnastik gedacht wird, so gestalten, daß der Gesanglehrer in den Gesangstunden diese Übungen vornehmen muß.* (Lit. 46, S. 243 f.)

Als Hindernisse nennt Ast hier zum einen die Tatsache, daß nur wenige der Musiklehrer die Dalcroze-Methode beherrschen, um sie unterrichten zu können, und zum andern die Raumfrage. Die von Jaques-Dalcroze geforderte Trennung von Rhythmus und Ton hält Ast in der Schule für nicht durchführbar.

> *Zudem müssen wir mit allen Kindern arbeiten und dürfen die sogenannten »Unmusikalischen« vom Unterrichte nicht ausschließen. Es bleibt uns also nur übrig, den gegebenen Verhältnissen entsprechend, von all den Übungen eine kleine Zahl herauszusuchen und diese dem methodischen Gange des Gesangunterrichts einzugliedern.* (Lit. 46, S. 244)

Ast plädiert dafür, unter den gegebenen Verhältnissen eine kleine Zahl von Übungen herauszugreifen und sie in den Musikunterricht der Sexta einzugliedern (Einführung der Notenschrift). Für die Volksschulen eignen sich nach Asts Meinung die ersten beiden Schuljahre besonders für die rhythmische Schulung.

> *Alle hier zu singenden Kinder- und Spiellieder werden nach Gehör eingeübt und die Gesangstunden würden nach Lebendigkeit und Freude ein gut Teil gewinnen, wenn wir gleichsam spielend in das Reich des Rhythmus hineinmarschieren.* (Lit. 46, S. 244)

Ast geht, was die räumlichen Möglichkeiten anbetrifft, die sich normalerweise bieten, von einem gewöhnlichen Klassenzimmer aus und wählt nach diesen Bedingungen seine Übungen aus:

1. Atemübungen:
   auf 1, 2 einatmen, auf 3, 4 anhalten, auf 5, 6 ausatmen;
   später in ungleichen Abständen, vor allem langes Ausatmen
2. Betonungsübungen:
   durch Klatschen oder mit-den-Beinen-auf-der-Stelle-Treten
3. Rhythmische Märsche:
   nur in der Turnhalle oder im Freien möglich
4. Taktierübungen:
   Gefühl für Takt soll in Fleisch und Blut übergehen, ästhetisches Gefühl wecken
5. Darstellung der einfachen Notenwerte:
   Ganze, punktierte Halbe, Halbe, Viertel, Achtel, Viertel-Achtel, nur bedingt im Klassenzimmer zu realisieren (Raumproblem) Marschunterbrechungsübungen (Übungen mit Pausen)

6. Darstellung des Rhythmus von gelernten Liedern:
   Hier ist wahrscheinlich aus Raumgründen nur an das Hören und Realisieren eines vorgegebenen Rhythmus durch Klatschen und seine schriftliche Fixierung gedacht.

Von den Solfègeübungen kommen in Frage:

1. Das genaue Unterscheiden von ganzen und halben Stufen.
2. Die Tonleiterübungen zwischen c' (cis', ces') und c'' (cis'', ces'').
3. Denk- und Gedächtnisübungen.
4. Singen von Tonleitern in Duolen, Triolen, Quartolen usw.
5. Singen von Bruchstücken der Tonleiter (Dichorde, Trichorde, Tetrachorde)
6. Die sich aus Pkt. 5 ergebende Entwicklung der Intervalle
7. Rhythmisierte Tonleitern
8. Das selbständige Dirigieren der Übungen und Lieder
9. Musikdiktat
10. Improvisationsübungen: Erfinden kleiner Sätze (Prinzip des Werkunterrichts)

Nun ist es mit der Methode Jaques-Dalcroze wie mit jeder anderen; die Lehrerpersönlichkeit ist die Hauptvorbedingung für die Erfolge. Und wer Jaques-Dalcroze im Kreise seiner Schüler beobachten konnte, der hatte sicher den Eindruck, daß hier ein genialer Künstler am Werk ist, der mit großem pädagogischem Geschick ausgerüstet, zugleich ein Psychologe allerersten Ranges ist. Dr. Dohrn sagt von ihm: »Jaques-Dalcroze hat die Bedeutung des Rhythmus für die persönliche Entwicklung des Menschen entdeckt. Diese Kraft, die bisher sozusagen als blinde Naturkraft wirkte, oft erheiternd, belebend und reinigend wie in der Musik, oft ökonomisch und kraftsparend, wie in jedem Arbeitsrhythmus, oft auch verheerend, wie in den Zuständen rhythmischer Ekstasen, von denen die Jugendgeschichten aller Völker berichten – diese Kraft für die Menschheit und ihre künftige Entwicklung gewonnen, so gewonnen zu haben, daß wir sie beherrschen und verwerten können, daß sie das Lebendige im Menschen befruchtet, ordnet, erhöht, das bleibt das Ereignis, die eigentlich unverlierbare Leistung von Jaques-Dalcroze, die über das beschränkte Wirkungsgebiet des Musikers, des Pädagogen oder irgendeines Spezialisten, der eine neue Methode erfindet, weit hinausgeht.«. (Lit. 46, S. 246)

18.6.5 Bruno Lehmann (1877 - 1959)

Nach Abschluß seines Lehrerexamens in Weißenfels ging Lehmann als junger Lehrer nach Kassel; Zusatzstudium an der Musikhochschule in Berlin (wahrscheinlich auch an der Akademie für Kirchen- und Schulmusik). Nach dem Examen arbeitete er als Oberschullehrer, später als Oberstudienrat für Musik am Realgymnasium I in Kassel.

Weder die Nachfolgeschule des ehemaligen Realgymnasiums I, noch die Nachkommen der Familie konnten über seine Ausbildung genaueres sagen, da die betreffenden Unterlagen während des 2. Weltkrieges vernichtet wurden. So kann man auch nicht genau sagen, wo, wann und auf welche Weise er mit den Ideen und der Methode von Jaques-Dalcroze in Berührung kam. Als »Inspizient« für den Musikunterricht aller höheren Schulen in Hessen-Nassau hatte er eine leitende und einflußreiche Position, und man kann annehmen, daß er sich für die Verbreitung der Methode Jaques-Dalcroze an den höheren Schulen eingesetzt hat. Presseartikel anläßlich seines 75. und 80. Geburtstages erinnern zwar an seine großen Verdienste als Chordirigent und Komponist, erwähnen aber mit keiner Zeile die Arbeit mit der Methode Jaques-Dalcroze. In der Zeitschrift »Die Stimme«, Heft 9, 1913, erscheint ein Artikel von Lehmann mit dem Titel »Schulgemäße rhythmisch-gymnastische Übungen. Mit besonderer Berücksichtigung der Sexta und Quinta«.

Es ist anzunehmen, daß Bruno Lehmann entweder anläßlich eines Sommerkurses vor dem ersten Weltkrieg in Genf oder an einer von Hellerau neu gegründeten Zweiganstalt (z.B. in Berlin) oder gar direkt in Hellerau die Methode Jaques-Dalcroze kennenlernte. Auf alle Fälle, und das kann man aus seinem Artikel entnehmen, hat er eine Schülervorführung von Jaques-Dalcroze, wahrscheinlich in Berlin, während seines Zusatzstudiums erlebt.

Am Anfang seiner Ausführungen stehen folgende Leitsätze:

> *...der musikalische Rhythmus ist eine Übertragung menschlicher Bewegung in musikalische Form. Wenn wir also umgekehrt im Gesangunterricht den musikalischen Rhythmus in menschliche Bewegung umsetzen, so tun wir damit die natürlichste Sache der Welt. Unter diesem Gesichtswinkel betrachtet, ist es nicht richtig, von der rhythmisch-gymnastischen Methode Dalcrozes als von einer Erfindung zu sprechen; sie ist vielmehr eine Entdeckung oder noch richtiger – eine Wiederentdeckung.* (Lit. 146, S. 277)

Nach Ausführungen über die Findung der Methode durch Jaques-Dalcroze und ihre wesentlichen Elemente, z.B. der Realisation des Metrums durch die Arme und des Rhythmus durch die Beine kommt Lehmann zu folgendem Schluß:

> *Der Psychologe wird einer derartigen Methode unbedingt das Lob zusprechen müssen, daß sie streng naturgemäß verfährt, weil sie an das Ursprüngliche des Rhythmus, an die Bewegung anknüpft. Dadurch ist es möglich, im Geiste der Schüler Erinnerungsbilder zu erzeugen, die vermöge ihrer realen Basis deutliche rhythmische Vorstellungen verbürgen. Bei Dalcroze ist der Rhythmus (ja die Musik überhaupt) nicht einseitig an den Intellekt oder an ein ausführendes Organ gebunden wie etwa an den Kehlkopf beim Sänger oder an die Hand beim Klavierspieler, sondern er wird vom ganzen Körper empfunden, »erlebt«.* (Lit. 146, S. 277)

Als weitere psychologische Elemente erwähnt Bruno Lehmann den disziplinierenden Einfluß der Dalcrozeschen Übungen, die Erweckung des Interesses und die Stärkung der Arbeitsfreudigkeit und schließlich die Entwicklung des Schönheitssinns der Schüler.
Im Folgenden versucht er eine Zusammenstellung der seiner Meinung nach brauchbarsten rhythmisch-gymnastischen Übungen, wobei empfohlen wird, diese im Anschluß an eine Unterrichtseinheit im Gesangunterricht durchzuführen. Den Dalcrozeschen Weg, durch die körperliche Übung den beabsichtigten Stoff bzw. Inhalt zu vermitteln, hält Lehmann wohl für »entschieden psychologischer«, aber für die damalige Zeit so nicht gangbar.

> *Da wir indessen zurzeit während der Turnstunde unsern Schülern rein musikalisch-rhythmische Belehrungen nicht geben dürfen, so bleibt uns nur der umgekehrte Weg übrig, die im Gesangunterrichte gewonnenen rhythmischen Anschauungen im Turnunterricht durch Übertragung in Bewegung zu vertiefen. Immerhin ist es möglich, rhythmische Belehrungen schon in der Gesangstunde an die körperliche Bewegung einzelner Schüler anzuschließen; die bis zur automatischen Fertigkeit fortschreitende Übung aller Schüler erfolgt dann in der Turnstunde.* (Lit. 146, S. 278)

Diese praktischen Hinweise Lehmanns sind aus der damaligen Situation des Musikunterrichts zu verstehen. Er geht darauf am Schluß seines Beitrags näher ein. Der Regelfall war, daß der Gesang- und Turnunterricht in der Sexta und Quinta von ein und demselben Lehrer erteilt wurde. Da der gymnastische Wert der Dalcroze-Übungen damals noch unbestritten war, konnte man sie jederzeit auch in den Turnunterricht integrieren. Natürlich war damals wie heute die Durchführung der Dalcroze-Übungen an einen geeigneten Raum gebunden. Durch Personalunion des Musik- und Turnlehrers konnte dieses Problem zumindest vorübergehend gelöst, die Übungen »am Ort«, ein Teil des Dalcrozeschen Übungskanons, konnten dagegen während des Gesangunterrichtes realisiert werden.

Lehmann spricht schließlich auch das Problem der Lehrerausbildung in der Methode Jaques-Dalcroze an. Eine zweijährige Ausbildung in Hellerau käme aus beruflichen und finanziellen Gründen für den Normallehrer nicht in Betracht. Er spricht hier einen Schwachpunkt der Hellerauer Ausbildung an, daß es besonders für die schon im Schuldienst stehenden Musiklehrer sehr schwer war, sich mit der Methode Jaques-Dalcroze wirklich auseinanderzusetzen, da kein spezieller Ausbildungsgang für Musiklehrer angeboten wurde. Es wäre interessant zu erfahren, ob Jaques-Dalcroze jemals diesen Artikel gelesen hat, ob Bruno Lehmann sich vielleicht persönlich an Jaques-Dalcroze gewandt und ob er eine Antwort bekommen hat. Leider war trotz intensiver Bemühungen in dieser Angelegenheit nichts Klärendes in Erfahrung zu bringen.

Lehmann nimmt außerdem – indem er sich auf Dalcroze beruft – für sich in Anspruch, die in Frage kommenden Übungen »selbstschöpferisch« zu gestalten und ist der Meinung, daß bei einer entsprechenden Anregung in dieser Richtung die Dinge sich von selbst weiterentwickeln. Er fordert schließlich Jaques-Dalcroze auf, schriftlich auf seine modifizierte Übungsauswahl einzugehen und ggf. korrigierend Einfluß zu nehmen.

Der von Bruno Lehmann bearbeitete Übungskanon stellt sich wie folgt dar:

I. Darstellung der wichtigeren Taktarten 2/4, 3/4, (3/8), 4/4, (4/8) -Takt:

Gehen mit Betonung der 1 durch Klatschen und »Stampfen«, (leichte Betonung der 3 im 4/4 Takt) Einüben der metrischen Gesten: mit einem Arm, spiegelbildlich mit beiden Armen, zunächst am Platz, dann in Verbindung mit Gehen.

Kombinationen von 4/4 und 3/4, 4/4 und 3/8 (Taktwechsel) auf Signalwort »Hop«.

[Der 6/8 Takt macht hier allerdings eine Ausnahme. Lehmann negiert die Tatsache, daß es bei Jaques-Dalcroze im eigentlichen Sinne keinen 6/8 Takt gibt, sondern einen 2/»punktierte Viertel«-Takt, der mit den metrischen Gesten des Zweiertaktes dargestellt wird. Lehmann verwendet daher das Taktierbild für einen langsamen 6/8 Takt aus der Dirigierpraxis. Der in Klammern hinzugefügte Hinweis auf den 6/4-Takt entspricht erst recht nicht dem Dalcrozeschen Original, denn die metrischen Gesten des 6/4-Takts haben weder etwas mit dem 2/»punktierte Viertel«-Takt (6/8) zu tun noch sind sie den Dirigierbewegungen des langsamen 6/8-Taktes ähnlich.]

II. Darstellung von Notenwerten:

Lehmann stellt hier folgende Notenwerte bzw. Notenkombinationen und deren Bewegungsbilder in abgeänderter, vereinfachter Form vor: (Lit. 146, S. 279)

Darstellung gleicher Werte

Grundsatz: Bei jeder Note wird nur ein Schritt vorwärts ausgeführt; die übrigen Zeiten werden durch Bewegungen am Orte veranschaulicht.

1. A) Die o Note. Kommando: Gehen in Ganzennoten – marsch! Bewegungsbild (der Endpunkt der Bewegung ist beziffert):

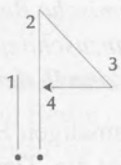
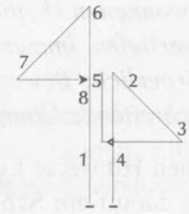


Bild für ein Geschritt (2 o Noten)



Offenbar sah er das Kreuzen der Beine und die von Jaques-Dalcroze dabei geforderte Schräglage des Körpers als für gewöhnliche Schüler zu schwierig an (Gleichgewichtsproblem) und ersetzte sie durch ein Vorwärtsführen des gestreckten Spielbeins.

Es folgen Motive und rhythmische Abschnitte zum Realisieren, Vormachen, Sehen und Notieren, accelerando und ritardando vom Lehrer abnehmen und realisieren, Reaktionsübungen mit dem Signalwort »Hop«, (Pausen und inneres Zählen), Übungen im Hören und Realisieren.

Was die praktische Durchführbarkeit der Dalcrozeschen Übungen innerhalb der dem Lehrer zur Verfügung stehenden Zeit anbelangt, sieht Lehmann Möglichkeiten im Turnunterricht, wenn der Turnlehrer gleichzeitig auch Gesanglehrer ist (z.B. in Sexta und Quinta), *da rhythmisch-gymnastische Übungen auch im Dienste turnerischer Übungen stehen.* Ist die Personalunion nicht gegeben, muß der Lehrer sich auf die Übungen am Ort beschränken, die im Klassenraum realisiert werden können. Den Turnlehrer seiner Klasse darum zu bitten, gewisse Übungen durchzuarbeiten, hält Lehmann für einen Notbehelf.

Am Beispiel Bruno Lehmann zeigt sich stellvertretend für viele andere, welche Wirkung Aussagen von Jaques-Dalcroze haben konnten: Einerseits die strengen Vorschriften und Sicherheitsvorkehrungen, was das Diplom bzw. die Verwendung der Methode durch »Unberufene« anbetrifft, andererseits die Aufforderung zur Weiterentwicklung und zu selbstschöpferischer Tätigkeit (wobei nicht feststeht, an welche Aussage von Jaques-Dalcroze Lehmann hier tatsächlich anknüpft). Diese Widersprüche und Unklarheiten haben später entscheidend dazu beigetragen, »neue« Wege einzuschlagen, die schließlich aus der Methode herausführten, ganz gleich, ob sie von Leuten eingeschlagen wurden, die das Diplom hatten, oder von anderen. Hier zeigt sich auch, wie nötig es gewesen wäre, in Hellerau oder an einem anderen Ort von vornherein eine spezielle Ausbildung für Musiklehrer anzubieten, die an den Inhalten des Musikunterrichts bzw. der Unterrichtspraxis orientiert war, um der Methode ein sicheres Standbein in der Schule zu schaffen. Als man schließlich während des ersten Weltkriegs bzw. Anfang der Zwanziger Jahre anfing, dieses Kapitel aufzuarbeiten, waren die Weichen bereits anders gestellt.

18.6.6 Lucie Sckerl

Staatl. gepr. Turnlehrerin, gepr. Lehrerin für künstlerische Gymnastik, Atemgymnastik, rhythmisch-hygienische Gymnastik (1919 Diplom der Gymnastikschule Dorothea Schmidt)
Im Gegensatz zu der überwiegenden Zahl von Musikpädagogen kam L. Sckerl von der Sportpädagogik und setzte dementsprechend ihre Schwerpunkte.
Sie schreibt in »Wie ich zur Gymnastik kam«:

> *In den Jahren 1918/19 fanden in den Berliner Konzertsälen, und auch wohl anderswo in der Welt, häufig Tanzabende statt. Ich ließ kaum einen aus. Ich sah Lucie Kieselhausen, Geschwister Wiesenthal, Lisa Abt, Niddie Impekoven, Edith von Schrenck, Geschwister Falke, Mary Wigman, Gret Palucca, Valeska Gerth und wie sie alle hießen. Ich erkannte den großen Unterschied zwischen denen, die aus der Ballettschule kamen und denen, die eine rhythmisch-gymnastische Ausbildung hatten. Ich sah auch, wer besonderen Wert auf kostbare, ins Auge fallende Kostüme legte und wem die Körperbewegung nach der Musik das Hauptanliegen war, und wer mit innerem Erleben sich der Musik hingab. Mein Interesse legte sich mehr und mehr auf das Rhythmisch-Gymnastische, und als in unserer Turnlehrerzeitung ein Gymnastikkursus für Turnlehrerinnen von der »Gymnastikschule Dorothea Schmidt« angezeigt war, meldete ich mich sofort zur Teilnahme. Ich fand dort, was ich suchte. Der Unterricht war sehr vielseitig. Dorothea Schmidt hatte verschiedene Gymnastiksysteme durchgearbeitet und vereinigte in ihrer Schule aus jedem System das, was ihr wertvoll erschien. Wir bekamen Einblick in die Richtlinien von Loheland und die der Mensendieckschule, übten nach dem System Bode und dem von Dalcroze, das ich für das umfassendste System halte, weil neben den Körperübungen auch rein musikalische und metrische Übungen verlangt werden.* (Lit. 193)

L. Sckerl unterrichtete später an der Droste-Hülshoff-Schule Berlin-Zehlendorf:

> *Daß mein Unterricht so viel Zuspruch hatte, lag vielleicht auch daran, daß ich nicht nur nach einem System arbeitete, wie es die anderen taten, die nur ein System kannten.* (Lit. 193)

In einer Zeit, in der Ideologien viel galten, in einer Zeit, als der Kampf der Systeme in vollem Gange war und die Rhythmische Gymnastik von Jaques-Dalcroze ums Überleben kämpfte, ist es das Verdienst von L. Sckerl und nicht zuletzt ihrer Gymnastikausbildung, eine Synthese aus den verschiedenen Systemen gefunden zu haben, die offenbar großen Anklang bei den Schulbehörden in Berlin fand, so daß ihr schließlich der Vorschlag gemacht wurde, den Turnunterricht in dieser »neuen Art« an Schulen zu empfehlen und darüber ein Buch zu schreiben.

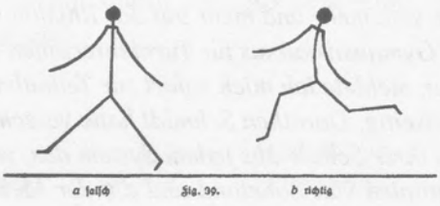
So entstand im Jahr 1929 die »Anleitung für den Gymnastikunterricht in den Schulen«. Neben dem Schulunterricht leitete L. Sckerl Privatkurse, veranstaltete einmal im Jahr eine öffentliche Schüleraufführung und gab jedes Jahr einen Solotanzabend in einem der großen Konzertsäle Berlins.

Das eben genannte kleine Unterrichtswerk von L. Sckerl hat folgende Gliederung:

Vorwort
Die verschiedenen Übungsgruppen und ihr Zweck
Die Kleidung
Erklärung verschiedener Bezeichnungen und Allgemeines über die Atemübungen
Dehnübungen
Atemübungen
Muskelübungen
Gleichgewichtsübungen
Gewandtheitsübungen
Lockerungsübungen
Bereitschaftsübungen
Konzentrationsübungen
Metrische Übungen
Gehen, Laufen, Springen
Einteilung einer Unterrichtsstunde

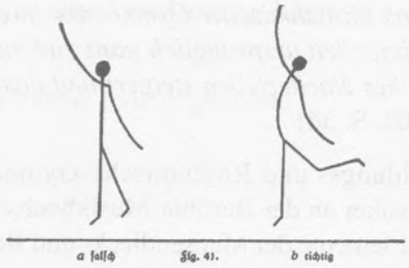
Aus dem Übungskanon von Jaques-Dalcroze übernimmt L. Sckerl im Prinzip drei Übungskategorien: Die Übungen für die Entwicklung eines schnellen Reaktionsvermögens (hier »Bereitschaftsübungen«), die Übungen für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen (hier »Konzentrationsübungen«, Polymetrik, Darstellung von Kanons in Gruppen, Darstellung von Zweistimmigkeit) und die Taktierübungen (die plastische Realisierung der Notenwerte mit Taktieren anhand von Volksliedern). Auch Gehen, Laufen, Springen läßt Sckerl teilweise mit taktgebundener Musik begleiten. Hier einige Beispiele von ihr entwickelter metrisch-rhythmischer Übungen:

4. *1 Sprung, 2 Schritte (Dreivierteltakt) – Der Sprung wird, wie in Übung 3 angegeben, gemacht. Die zwei Schritte gelten als Anlauf.*



5. *Gehen und dabei scharren. – Beim Scharren wird das Knie gehoben und der Unterschenkel ein- zwei- oder dreimal in scharrender Bewegung durchgezogen (beobachte das Scharren beim Pferd). Die Übung kann als 2/4-Takt (einmal scharren und den Fuß niedersetzen), 3/4-Takt (zweimal scharren und niedersetzen oder zweimal scharren und auf Taktzeit drei zwei schnelle Schritte als 2/8-Noten laufen; es scharrt dabei immer derselbe Fuß) oder im 4/4-Takt geübt werden (zweimal scharren, auf 3 zwei schnelle Schritte laufen und auf 4 einen Schritt als 1/4-Note. Das Scharren wechselt links und rechts ab).*

7. *Hopsergang, das freie Bein rückwärts geschwungen. (Das Bein bekommt vom Hüftgelenk her den Schwung und wird nach hinten geworfen. Der Unterschenkel wird lose gehalten, das Knie beim Rückschwung leicht gebeugt, der Blick über die Schulter hinweg zum rückwärtsgeschwungenen Bein gerichtet. Die Arme frei bewegt und die Hand beim Aufhüpfen nach hinten zur Ferse geführt.) – Die Übung wird im 2/4-Takt (bei jeder Taktzeit aufhüpfen oder einmal aufhüpfen und auf Taktzeit 2 zwei Achtelnoten laufen) oder im 3/4-Takt (einmal hüpfen und zwei langsame Schritte) geübt (Fig. 41 a und b).*

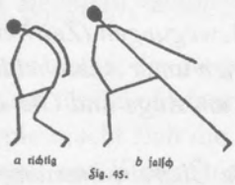


8. *Schwingschritt. – Das Bein bekommt wieder aus dem Hüftgelenk her den Schwung. Es wird vor-, zurück- und vorgeschwungen und der Fuß wird dann erst wieder gesetzt. (4/4-Takt man kann den Takt etwas lebhafter angeben, beim Beinschwingen aufhüpfen und auf der Taktzeit 4 2/8-Noten laufen lassen.)*

   Um das Gleichgewicht zu halten, müssen die Arme in Gegenbewegung geschwungen werden. Der Blick verfolgt das schwingende Bein. Die Wirbelsäule wird lose gehalten, d.h. der Rumpf beugt sich beim Vorschwingen des Beines leicht nach vorn und beim Rückschwingen nach hinten.

12. *Doppelsprung. – Der linke (rechte) Fuß stößt von der Erde ab, darauf kommt ein schnell aufeinanderfolgendes Hochziehen des rechten und linken (linken und rechten) Knies und ein loses, ebenso schnelles Niederspringen rechts, links (links, rechts). Fuß- und Kniegelenk müssen beim Niedersprung lose federn und die Arme mit dem Oberkörper zusammen zum Springen den Schwung holen. Durch den Doppelsprung wird die punktierte Note metrisch gelaufen.* | ♩. ♪ ♩ |

15. *Gebeugter Ausfallgang. – Das linke Bein wird zum Ausfall vorwärts gestellt, die rechte Hand aufs linke Knie gestützt (der Daumen liegt innen) und der linke Arm, im Ellenbogen etwas gebeugt, zurückgeschwungen. Beide Knie sind gebeugt und der Rumpf neigt sich über das vorgestellte Bein. Die Übung wird im 2/4-Takt geübt. Auf 1 schwer in die Ausfallstellung hineinfallen und auf 2 im Knie und Fußgelenk nachfedern. Der Kopf muß senkrecht über die Fußspitze gehalten werden...* (Lit. 192, S. 34-38, Fig. 45 a und b)



18.6.7 Max Steinitzer (1864 - 1936)

Max Steinitzer, von dem schon unter 17.2. die Rede war, hat ein kleines Bändchen »Pädagogik der Musik« verfaßt, das bei Breitkopf & Härtel im Jahre 1929 erschienen ist. Hier geht es ihm vor allem um die Ausbildung von Berufsmusikern. Unter »Praktische Nebenfächer« kommt er auch auf die »Rhythmische Gymnastik« zu sprechen:

> *Sehr wünschenswert wäre an jeder Musikschule eine Hellerauer-Klasse für Studierende jedes Faches.*

Steinitzer macht jedoch einige Einschränkungen:

> *Die geniale Verschmelzung der Gehörausbildung mit Körperkultur, wie Dalcroze selbst sie vorführte, entspricht freilich mehr der romanischen Musikalität.*

Als Begründung führt er das Tonleitersingen von zwei Grundtönen aus (c - cis) an und meint, daß diese Art bei uns viel Zeit und Mühe kosten würde.

Im Übrigen erfüllt jede Art von »Rhythmischer Gymnastik« ihren Zweck auch musikalisch, indem sie den bei soviel Musikstudierenden ursprünglich ganz rudimentären Sinn für das Rhythmische und dessen eigenes körperliches Nacherleben steigert und das ganze Persönlichkeitsbewußtsein zu heben geeignet ist. (Lit. 202, S. 56)

Steinitzer berichtet von Gehörbildungs- und Rhythmische-Gymnastik-Klassen für Opernsolisten, Opernchorsänger und Orchestermusiker an der Berliner Musikhochschule, die nicht nur nach Dalcroze unterrichtet wurden, sondern auch Elemente der Mensendieck- und Bode-Gymnastik kennenlernten und damit vorzügliche Erfahrungen gemacht hätten. Von dem Enthusiasmus des Jahres 1912 ist bei Steinitzer nicht mehr viel übriggeblieben. Ob seine geänderte Meinung ein Tribut an den Zeitgeist war oder innerer Überzeugung entsprach, wissen wir nicht. Der Rhythmischen Gymnastik wird in dem 58seitigen Bändchen gerade eine knappe halbe Seite gewidmet.

18.6.8 Paul Boepple sen. (1867 - 1917)

Boepple war einer der ersten Schüler von Jaques-Dalcroze in Genf und von 1899 bis 1916 Lehrer an der Töchterschule Basel.

Ähnlich wie Karl Keil sieben Jahre später, gab er im Jahre 1910 ein kleines Unterrichtswerk mit dem Titel »Die Elemente der Musikalität, Präparationen für den Gesangunterricht in der Volksschule nach den Grundsätzen der Methode Jaques-Dalcroze« heraus.

Boepple betont im Vorwort noch einmal die Trennung von Rhythmus und Klang (Ton) in der musikalischen Erziehung. Er bleibt in diesen Punkten der Vorstellung seines Lehrmeisters treu und beginnt mit der Bewegungserziehung. Boepple will in seinem Unterrichtswerk musikalische Elemente nach der Methode Jaques-Dalcroze vermitteln, einige wichtige Prinzipien, nicht die Rhythmische Gymnastik als Ganzes, sondern nur eine verkürzte Form. Die Rhythmische Gymnastik kann nach seiner Ansicht nur in einem Turnsaal durch speziell dafür ausgebildete Lehrer vermittelt werden. Was er hier vorstellt sind rhythmisch-metrische Übungen, die nach den Vorstellungen von Jaques-Dalcroze »die einzelnen musikalischen Fähigkeiten in ihre Elemente« zerlegen sollen.

Regelmäßigkeit der Bewegung, regelmäßige Betonung von Bewegungen (Taktarten) und längere und kürzere Unterbrechungen von Bewegungen (Zeitwerte).
Diese elementaren Vorübungen können unter Ausscheidung der Stimme schon in der ersten Klasse der Primarschule geübt werden, um Auge und Ohr an richtiges Unterscheiden und Einteilen von Zeitwerten zu gewöhnen.
Die Hörübungen sollen zunächst die Übereinstimmung zwischen Ohr und Stimme herstellen. Je sorgfältiger diese vom ersten Unterricht an gepflegt werden, um so weniger werden wir Brummer und Nachzügler in die späteren Klassen nachzuschleppen haben.

Einer der wichtigsten methodischen Grundsätze besteht darin, daß wir den Schüler von der ersten Stunde an

denken, sich vorstellen und kombinieren

lehren, sowohl im rhythmischen als im Hörunterricht. Es müssen daher zwischen Hören und Ausführen immer wieder Denkpausen eingeschaltet werden, solange, bis die Schüler ohne zu hören, das verlangte sich vorstellen und Vorstellungen kombinieren können. (Lit. 78, S. V)

Neben Ausführungen über das spezielle Tonleitersystem von Jaques-Dalcroze macht Boepple noch auf die Wichtigkeit der Atemübungen aufmerksam, nicht nur für die musikalische Phrasierung, sondern auch für die allgemeine Körperhygiene. Gesang- und Turnlehrer sollen hier gemeinsame Verantwortung tragen. Mit einer Aufforderung, aus Liebe zu den Kindern Schüler von Jaques-Dalcroze zu werden, schließt Boepple dieses Vorwort.

Das kleine Werk umfaßt 12 Lektionen. Davon stellen die ersten sechs den Elementarkurs dar: Betonung, Taktarten, metrische Gesten, Tonleiter, das Kennenlernen der Notenwerte und Tonhöhen (Notenplan).

Die nächsten sechs enthalten »die weitere Verarbeitung dieses Materials in freierer Anordnung (Übungen)«.

Die Lektionen 1 - 6 sind jeweils in sieben Teile gegliedert:

I. Atemübung,
II. Betonungsübung
III. Hörübung
IV. Taktierübung
V. Tonleiterübung
VI. Metrische Übung
VII. Der Notenplan

Wie schon im Vorwort erwähnt und wie auch bei anderen Bearbeitungen für die Schule, mußte Boepple vor allem aus räumlichen Gründen auf wesentliche Teile der Rhythmischen Gymnastik verzichten, so auf das räumliche Gehen, die Darstellung der längeren Notenwerte durch Beinpositionen und die Realisierung von Stücken, Liedern usw., bei welchen die Beine die Notenwerte und die Arme das Metrum darstellen. Die Betonungsübungen werden aus diesen Gründen durch Klatschen ausgeführt, die Hörübungen beschränken sich auf Vor- und Nachsingen von Tönen, die metrischen Übungen bestehen aus dem Klatschen des Metrums zu einem gespielten Rhythmus, um die Wertigkeit der einzelnen Töne festzustellen und sie in das entsprechende Taktschema einzuordnen.

Für die Notenwerte hat Boepple ein graphisches Notierungssystem entwickelt, das später auch Blensdorf verwendet hat (Vgl. 18.6.12, Kopie des Lehrplans.). Dieses System war als Einstieg gedacht und erleichterte das Lernen. Notendiktate konnten schneller und ohne Schwierigkeiten aufgeschrieben werden.

Die Übungen zur Entwicklung eines schnellen Reaktionsvermögens erscheinen zwar bei Boepple nicht gesondert, von dem Signalwort »hop« wird jedoch in verschiedenen Übungen sehr häufig Gebrauch gemacht. In den Lektionen 7 - 12 kommen zu den schon erwähnten Übungen noch Aufgaben mit plastischem Kontrapunkt, Aufgaben für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen (z.B. Taktieren im Kanon), die Darstellung von Rhythmus durch metrische Gesten, den Bau von Melodien nach bestimmten Regeln, Motiv und Beantwortung, die Festlegung und Differenzierung des rhythmischen und melodischen Materials der ersten sechs Lektionen (Triolen, Synkopen, punktierte Notenwerte, Tonleitern, Dichorde, Trichorde usw.).

Boepple, Steger und Färber waren wohl die ersten, die die pädagogischen Ideen von Jaques-Dalcroze, die er anläßlich des 1. Schweizer Kongresses für Schulreform in Solothurn der Öffentlichkeit vorstellte, in die Tat umzusetzen versuchten. Boepple macht sich die Forderung Jaques-Dalcroze' zu eigen, im Unterricht zunächst die Bereiche Rhythmus und Klang zu trennen. Das bedeutete für den damaligen Musikunterricht, der sich nach seinem wesentlichen Inhalt Gesangunterricht nannte (aber kaum im Sinne einer Gesangausbildung, sondern eines Einübens von ein- bzw. mehrstimmigen Liedern), eine Ungeheuerlichkeit: das Lied sollte zumindest in der Anfangsphase ausgeschlossen werden, sollte nach Jaques-Dalcroze nicht Bestandteil des Elementarunterrichts sein.

> *Es ist vielfach bewährte Tatsache, es ist der Triumph der Pestalozzischen Methode, daß das Kind an seinem Tun als solchem, ohne Bedürfnis eines materiellen Inhaltes Behagen findet!*

Und er fügt hinzu:

> *Daß dies in höchstem Maße bei der von Jaques erfundenen Rhythmischen Gymnastik zutrifft, ist ebenfalls eine vielfach bewährte und am ersten von den Kindern selbst erlebte Tatsache, der sich nur diejenigen verschließen können, die sich schmollend von ihr fernhalten.* (Lit. 78, S. 12)

Boepple macht klar, daß die Rhythmische Gymnastik auf unbewußtem Wege die Gehörbildung vorbereitet:

> *Denn sobald die einfachsten Takt- und Marschbewegungen vom Körper richtig aufgefaßt sind, werden alle weiteren Aufgaben ausschließlich durch das Ohr vermittelt... Die Realisation des*

Gehörten durch räumliche Bewegungen wird in dem Maße mühelos und genau erfolgen, als die einer Übung vorangegangenen körperlichen Erfahrungen lückenlos vom Leichten zum Schweren fortgeschritten sind.
Es liegt auf der Hand, daß die durch Muskeln und Muskelgruppen des ganzen Körpers gewonnenen Eindrücke auf die Nervenzentren für die Gewinnung von rhythmischen Vorstellungen ausgiebiger und nachhaltiger sein müssen, als die Rhythmisierung des Empfindens durch Betätigen der Fingerchen auf Klavier und Violine; und füglich dürfen wir behaupten, daß die bloße mündliche und schriftliche Erklärung und Vorrechnung der musikalischen Zeitwerte in unserem Gesangunterricht nicht zu vergleichen ist mit der Erwerbung eines rhythmischen Bewußtseins durch die tägliche Erfahrung des Körpers. (Lit. 78, S. 13)

Genauer auf die Reform des Schulgesangs eingehend, formuliert er:

Ohne die rhythmische Erziehung als einziges Ziel und ihre Einführung etwa als allein notwendige Reform des Schulgesanges zu bezeichnen, messen wir ihr grundlegende und bedingende Wichtigkeit für die Entwicklung aller musikalischen Fähigkeiten bei. Auf dem Boden einer natürlichen rhythmischen Beschulung ist eine Befruchtung im Sinne der Kunst- und Gemütsbildung ausgiebig und andauernd, ohne solche Unterlage aber hinfällig. Die Methode Jaques-Dalcroze umfaßt eine vollständige Kunsterziehung, und aus ihr kann die Schule für sich ein geschlossenes Programm ablösen, das weder der Integrität des Werkes schadet, noch für die Schule eine Mehrbelastung bedeutet. (Lit. 78, S. 14)

Diese Reform ist nach Boepple nur mit in der Methode solide ausgebildeten Lehrern zu erreichen, wobei er wie viele Zeitgenossen für ein Zusammengehen mit dem Turnunterricht plädiert, eine Forderung, die auch auf dem Kunsterziehungstag in Hamburg in ähnlicher Form vorgetragen wurde, sich aber in der Praxis kaum verwirklichen ließ. Die Raumfrage spielte hier, wie auch in vielen anderen Fällen, eine entscheidende Rolle.

Die einzige Hoffnung auf direkte Nutzbarmachung der Methode Jaques-Dalcroze für unsere heutige Schule liegt bei den Lehrerbildungsanstalten. Von ihnen dürfte ein sorgfältiger Elementargang ohne mehr Zeitaufwand als bisher dem Turn- und Musikunterricht geschenkt wird, zu absolvieren sein. Durch das Seminar müßte das Verständnis für die natürlichen Beziehungen zwischen den beiden Lehrfächern Turnen und Gesang vermittelt, und gleichzeitig die Bedingungen erfüllt werden, welche den Schulbehörden eine ideale Vereinigung der Ausbildung von Körper und Geist nahelegen und ermöglichen würden. (Lit. 78, S. 15)
Eine Vereinigung des Turn- und Gesangunterrichts in einem Elementargang würde der Kunstbildung in allgemeinem und speziell musikalischem Sinne eine solide Grundlage geben. (Lit. 78, S. 16)

Boepple hält den Begriff »Arbeitsschule« für »unzureichend« und »mißverständlich«; in diesem Sinne sind folgende Sätze gemeint:

Die Methode Jaques-Dalcroze gibt den Weg an. Sie verlangt durchweg individuelle Selbstbetätigung vom Schüler und will ihn durch naturgemäße Division und Addition seiner mitgebrachten Fähigkeiten und schrittweise errungenen Fertigkeiten durch Ausbeutung seiner Phantasie von der ersten rhythmischen Übung an bis zur musikalischen Improvisation, die Lust, den Willen und die Kraft wecken, seinen eigenen Gefühlen, seiner Persönlichkeit Ausdruck zu verleihen. (Lit. 78, S. 16)

Aus den Jahresberichten der Basler Töchterschule geht hervor, daß Paul Boepple bereits im Schuljahr 1905/06 Lieder von Jaques-Dalcroze im Unterricht verwendete und schon im Schuljahr 1906/07, dem Erscheinungsjahr der 1. Edition der Methode, stehen die ersten rhythmischen Übungen auf seinem Programm. 1908/09 erscheinen rhythmische Märsche von Jaques-Dalcroze, 1909/10 die Taktarten von 2/4 bis 6/4, Taktwechsel, der Neunertakt, 9/8 und 12/8 Takt, Betonungsübungen, Atemübungen und immer wieder Gehörbildung (Solfège) nach Jaques-Dalcroze. 1910/11 rhythmische Übungen zur Vorbereitung schwieriger Lieder, 1911/12 Lese- und Notierungsübungen, zusammengesetzte Taktarten.

18.6.9 Paul Boepple jun. (1896 - 1970)

Paul Boepple (jun.) war der Sohn von Paul Boepple (sen.) und ebenfalls Rhythmiker. Von 1916 bis 1918 studierte er Musik in München, anschließend am Institut Jaques-Dalcroze in Genf. Nach dem Rhythmik-Diplom ging er in die USA und unterrichtete dort nach der Methode Jaques-Dalcroze und sorgte durch zahlreiche Kurse für ihre Verbreitung. Manuskriptmaterial von seinen Kursen ist in Privatbesitz teilweise noch vorhanden.

18.6.10 Karl Keil

Genaue Daten über Karl Keil konnten nicht ermittelt werden. Jedenfalls war er von 1911/12 bis 1930/31 Lehrer für Dalcroze-Rhythmik und Gehörbildung am Kölner Konservatorium, der späteren Musikhochschule. Der damalige Direktor des Konservatoriums, der bekannte Dirigent GMD Fritz Steinbach, war einer der Förderer und Befürworter der Methode Jaques-Dalcroze. Später, zur Zeit Felix Oberborbecks, lehrten an diesem Institut auch Frieda Berrenberg und Edmund Joseph Müller die Methode Jaques-Dalcroze und sorgten für deren Verbreitung besonders in der Abteilung Schulmusik.
Keil gehört zu dem Kreis der ersten Deutschen, die noch vor Hellerau im Jahre 1906 einen Sommerkurs bei Jaques-Dalcroze in Genf besuchten. In »Musikalisches Wochenblatt / Neue Zeitschrift für Musik« erschien am 7. März 1907 ein Artikel von Karl Keil unter der Überschrift »E. Jaques-Dalcroze und die musikalische Pädagogik der Zukunft«. Hier werden die Eindrücke seiner Genf-Reise und die Begegnung mit der Methode wiedergegeben. Es folgen einige Zitate:

> *Da ist zu vorderst die Beherrschung aller Arten rhythmischer Kombinationen, die sich als Resultat zeigt. Unter Beherrschung ist das sofortige geistige Erfassen und die sichere unmittelbare Wiedergabe durch körperliche Bewegung zu verstehen. Sie kommt dem Schüler nicht nur musikalisch zustatten, sondern wird auch für ihn infolge der eigenartigen Lehrprinzipien zu einer körperlichen wie seelischen Befreiung und dadurch zu einem gesteigerten Lebensgefühl, deren hohe ethische Bedeutung unverkennbar ist.* (Lit. 131)

Das Solfège sowie der Übungskanon der Rhythmischen Gymnastik werden angesprochen (z.B. Gehübungen mit Betonung, Reaktionsübungen mit »hop«), und das, was in den zwanziger Jahren zu Kritik Anlaß gab, wird hier gelobt.

> *Das Individuum lernt, sich so zu betätigen, daß das geringste Maß von Kraft dabei verbraucht wird, denn die Methode achtet wohl darauf, alle überflüssigen Anstrengungen – und ihrer treten bei dem Ungeübten außerordentlich viele auf – völlig auszuschalten, also auch die einzelnen Glieder des Körpers von einander unabhängig zu machen, so unabhängig, daß sie zu gleicher Zeit die verschiedenartigsten Bewegungen auszuführen vermögen. Wille und Tat rücken zeitlich einander immer näher, das Gefühl des persönlichen Vermögens, des Könnens, wächst und mit ihm rückwirkend ganz natürlicherweise wieder die Willenskraft selber. Hemmungen werden aus dem Weg geräumt, Fesseln fallen und aus der Freiheit des Körpers, der körperlichen Betätigung ersteht zugleich der freie Geist. Er fühlt seine Kräfte wachsen und entfaltet seine Schwingen, um Anziehungen zu folgen, Höhen zu erreichen, die seiner Gebundenheit bisher im besten Fall nur »ein Land der Sehnsucht« sein konnten. Und so gewinnt diese Erziehung einen ethischen Wert, so erhebt sie sich zu einer Bedeutung, die geradezu transzendentale Beziehungen aufweist, denn sie ruht im tiefsten Grund auf dem geheimnisvollen Rapport zwischen Körper und Geist. Sie beweist, daß persönliche Freiheit gleichbedeutend ist mit Selbstbeherrschung, daß die Herrschaft über den Körper sich deckt mit der Freiheit des Geistes!*

Keil weist am Schluß seines Artikels auf den hohen Wert der Rhythmischen Gymnastik und des Solfège für die musikalische Allgemeinbildung hin.

> *Haben die Schüler in der angegebenen Weise 3, 4, 5 Jahre studiert, so haben sie sich eine tatsächlich musikalische Bildung angeeignet, wie sie in der Höhe bisher zu dem nicht Erreichbaren gehört hat – im Allgemeinen natürlich. Nun, und dann? O, dann sind sie gerade richtig vorbereitet,*

um mit bestem Erfolg an das Erlernen eines Instrumentes zu gehen, sofern sie Lust dazu haben. – Die Jahre solchen Studiums sind nichts weniger als vergeudet, denn sie haben für den Durchschnittsschüler Ergebnisse aufzuweisen, die man seither selbst bei dem allerbegabtesten als Ausnahmeleistung angestaunt hat. Weiter liegt es aber in der Natur dieser Methode, daß sie mit vollstem Erfolge schon angewendet werden kann zu einer Zeit, wo das Kind kaum die Schule besucht, d.h. sie kann schon im sechsten Lebensjahr beginnen.

Im Jahre 1916, also im Erscheinungsjahr der zweiten Edition der Methode Jaques-Dalcroze, erschien von Karl Keil [im gleichen Verlag wie die deutsche Ausgabe der Handbücher »Die Rhythmik, I und II«, bei Breitkopf & Härtel] der »Leitfaden für den rhythmischen Unterricht (Methode Jaques-Dalcroze) Elementarstufe«. Im Vorwort dieser 92 Seiten umfassenden Broschüre wird die Notwendigkeit eines solchen Leitfadens im Hinblick auf die Bestrebungen, die Methode Jaques-Dalcroze in den Lehrplan der allgemeinbildenden Schulen aufzunehmen, hervorgehoben.

Daß im Übrigen auch da der Leitfaden nicht unwillkommen sein wird, wo es sich um die Tätigkeit in Konservatorien usw. handelt, glaube ich um so mehr annehmen zu dürfen, als eigene Erfahrung mir bestätigt, daß es nicht wohl möglich ist, die Unmasse von ausführbaren rhythmischen Übungen jederzeit so übersichtlich im Gedächtnis bereit zu haben, daß stets gerade das Geeignetste zu greifen ist, besonders, da bisher keinerlei Richtlinien für eine methodische Behandlung und Begrenzung des überreichen Materials gegeben worden sind. (Lit. 132, S. III)

Dieser Satz, der sich sicher auf die im selben Jahr erschienenen Handbücher (»Die Rhythmik I und II«) bezieht, könnte als eine versteckte Kritik gemeint sein.
Keil macht angesichts der allseits bekannten Ereignisse einen Unterschied zwischen der Person Jaques-Dalcroze', seinen »politischen Torheiten« und seiner Methode. Er bewegt sich also auf der Sachebene, und das ist in dieser Zeit nicht gerade die Regel. Keil betont in selten geäußerter Klarheit:

Bei der Beurteilung eines Systems der rhythmischen Erziehung kann also nur die Frage zur Erörterung stehen, ob seine Grundsätze, Ziele und Mittel dem Wesen der Sache entsprechen oder nicht. In dieser Hinsicht könnte nun meines Erachtens schwerlich eine Methode zu finden sein, die mehr aus dem Wesen ihres Unterrichtsstoffes hervorgewachsen ist, wie gerade die rhythmische von Jaques-Dalcroze. (Lit. 132, S. IV)

Keil definiert Rhythmus als geordnete Bewegung; daraus ergibt sich für ihn, daß nur die körperliche Bewegung als adäquate Ausdrucksform und als neuer Ansatz in Frage kommen kann. Dieses erkannt und in eine Methode übertragen zu haben sei ein Verdienst von Jaques-Dalcroze. In dieser Methode, *die in erstaunlichem Grade das Wesen des Rhythmus erfaßt und ausnutzt,* komme den Arm- und Beinbewegungen im Rahmen der Bewegungen des gesamten Körpers besondere Bedeutung zu.

Es ist klar, daß ihre Tätigkeit, bei der der größere Teil aller Körpermuskeln mehr oder weniger in Anspruch genommen wird, auf das Gesamtempfinden eine Wirkung haben muß, deren Nachhaltigkeit nicht nur durch die Größe der Bewegung, sondern auch durch ihre stete Wiederholung nahezu beliebig verstärkt werden kann. Es wird deshalb auch dem rhythmisch Schwachbeanlagten allmählich eine ich möchte sagen Muskelerinnerung bleiben, die es ihm ermöglicht, einem rhythmischen Gebilde Leben zu geben, das für ihn, bevor er solche Übungen betrieb, unfaßlich, tot war. Bis zu welcher Grenze eine solche Entwicklung des rhythmischen Empfindens fortzuführen ist, kann eben nur durch die vorhandene Anlage und vor allem durch den angewandten Fleiß bestimmt werden. Es ist selbstverständlich, daß hierbei die gleichen Gesetze gelten wie in jedem anderen Fach auch. Die Hauptsache bleibt, daß eine Beeinflussung, also eine Entwicklung, möglich ist. (Lit. 132, S. V)

Keil geht auch auf die Kritik an Jaques-Dalcroze ein und führt diese zurück auf die Überbetonung der Ausdrucksbewegungen und des ästhetischen Wertes schöner Gebärden. Er macht darauf aufmerksam, daß Musiker wegen der Übertreibung dieser Elemente bei den Hellerauer Schulfesten mit Entrüstung reagierten aus der Überzeugung heraus, das gehöre nicht mehr in den musikalischen Bereich. Keil drückt seine Kritik zu diesem Punkt äußerst vorsichtig aus:

Ich weiß aber ebenso aus einer nahezu zehnjährigen Lehrererfahung, daß über diese elementarste Stufe hinaus der Sinn für die Schönheit d.h. die Ausdrucksfähigkeit einer Bewegung außerordentlich gering entwickelt ist und daß besonders bei Knaben, Jünglingen und Männern fast eine angeborene Abneigung gegen jeden ästhetischen Anspruch besteht. Ausnahmen beweisen nur die Regel. Und wenn in diesem Punkt das weibliche Geschlecht ganz wesentlich besser abschneidet und in der Mehrzahl seiner Individuen einen ausgesprochenen Sinn für schöne Bewegungen aufweist, so zeigt sich auch hier sehr bald eine Grenze, über die hinaus die Allgemeinheit nicht geführt werden kann, ohne daß die Natürlichkeit verloren geht und die Pose, das Theatralische dafür eintritt. Es ist also zum mindesten nicht zweckentsprechend, die plastischen Übungen als Aufgabe für die Allgemeinheit zu betonen. (Lit. 132, S. VI)

Der pädagogischen Sache wurde nach Meinung Keils durch diese »Hellerauer Bestrebungen« kein guter Dienst erwiesen. Hier sind sich Keil, Brandenburg und viele andere Befürworter oder Kritiker der Methode einig, indem sie ihr Augenmerk in erster Linie auf die elementaren Übungen der Methode richteten und in diesen auch ihre Zukunft sahen.

Hier wo jede Art von »Plastik« naturgemäß ausgeschaltet blieb, trat jene scharfe Gegnerschaft nicht auf. Man erkannte fast augenblicklich, daß diese Pädagogik in ihrer ganzen Anlage berufen sei, die übrigen Zweige der Schularbeit auf das glücklichste zu ergänzen. Man übersah es nicht, daß – abgesehen von der Entwicklung des für den Musikunterricht so wichtigen rhythmischen Gewissens – eine Erziehung des Willens und der geistigen Sammlungsfähigkeit betrieben werde, die den Zielen der Schule auf das erfreulichste in die Hand arbeite. (Lit. 132, S. VII)

Keil betont, daß dieser »Wegweiser« auf keinen Fall ohne praktische Vorbildung des Lehrers (zumindest durch einen Kurs) angewandt werden soll, also nicht etwa einen solchen Kurs ersetzen kann. Der Verfasser legt Wert darauf, daß die einzelnen Abschnitte des Bändchens »untereinander in Beziehung gestellt werden«, daß jeder sich selbst das notwendige zusammenstellt. Er schlägt vor, den Rhythmikunterricht vom achten bis zum vierzehnten Lebensjahr zu erteilen. Um das kleine Werk nicht nur für Musiklehrer, sondern auch für Turnlehrer nutzbar zu machen, bedarf es – nach Keils Ansicht – jedoch einer besonderen Bearbeitung. – Keils »Leitfaden« ist folgendermaßen gegliedert:

Die Übungen

A. Allgemeines: Unterscheidung von zwei Bewegungsarten, betonte (schwere) und unbetonte (leichte). Auf mühelose Wiedergabe der Bewegungen wird Wert gelegt, jedoch sollte man am Anfang nicht übermäßig auf exakte Ausführung trainieren, auf Abwechslung zwischen langsamen und schnellen Bewegungen achten.

B. Die rhythmischen Aufgaben:

I. Der zweiteilige Takt (2/4)

a) Marschieren

b) Taktieren

Beim Taktieren (2/4) wird als Vorbereitungshaltung bzw. Schlag 2 nicht die von Dalcroze verlangte Vertikalstellung der Arme, sondern eine leichte Schräg-nach-oben-Haltung eingenommen. Von abgewinkelter Hand bzw. Faust ist hier keine Rede.

c) Schrittwiederholung (Fußwechsel)

Gegenseitiges Beobachten und Korrigieren der Schüler

II. Der dreiteilige Takt (3/4)

a) Marschieren

b) Taktieren

Die Handteller drehen sich von selbst so, daß sie bei III [Schlag 3] wieder nach schräg abwärts weisen. Handrücken nach hinten. (Lit. 132, S. 8)

III. Der vierteilige Takt (4/4)
   a) Marschieren
   b) Taktieren

IV. Das Realisieren [Hören und Realisieren]
   [Daß bei schnellerem Tempo die Bewegungen kleiner werden müssen, so daß nicht der ganze Arm, sondern der Unterarm oder Hand bzw. Finger in Aktion treten, ist zwar logisch, läßt sich aber nur beim Zweiertakt in der vorgeschriebenen Weise realisieren. Auf diesen Schwachpunkt des Dalcrozeschen Systems geht Keil nicht näher ein, man kann daraus schließen, daß eine solche Darstellungsweise in der Praxis kaum zum Tragen kam.]

V. Der Auftakt
   Der Auftakt wird bei Keil erst nach der Einführung des Viervierteltaktes behandelt.

VI. Die längeren Notenwerte
   a) Die halbe Note
   b) Die punktierte Halbe
   c) Die ganze Note

VII. Der Punkt hinter der Viertelnote mit folgender Achtel
   [Die Ausführung dieser Notenkombination ist auch bei Jaques-Dalcroze unklar. Normaler- und konsequenterweise müßte auf den Punkt d.h. auf den zweiten Schlag (wenn Viertel gezählt werden) eine Beuge gemacht werden, auch um von der Kombination Viertel - Achtel zu unterscheiden. Hier wird der erste Schritt einfach um ein Achtel verlängert, das folgende Achtel durch einen kurzen Schritt realisiert. Selbst wenn die punktierte Viertel und Achtel als Synkope erscheint, wird keine Beuge gemacht.]

VIII. Der fünfteilige Takt
   a) Marschieren
   b) Taktieren

IX. Der sechsteilige Takt
   a) Marschieren
   b) Taktieren

X. Die Wiedergabe der Noten [des Rhythmus] durch die Arme
   Im allgemeinen dürfte es indessen überflüssig sein, darauf Gewicht zu legen, da ein »Realisieren« in dieser Form kaum in Betracht kommt, die Notenwiedergabe durch die Arme vielmehr in erster Linie den Zweck hat, die Unabhängigkeit der Muskeltätigkeit zu befördern oder als Hilfsmittel zum Studium schwerer Bewegungsverbindungen zu dienen. (Lit. 132, S. 21)

   Immerhin erwähnt Keil diese andere Möglichkeit der Rhythmusrealisierung, die schon in den Bereich der »Belebten Plastik« gehört und, sehr wichtig, am Platz ausgeführt werden kann. Daß bei dieser Rhythmusrealisierung nicht so sehr der Einzeltakt, sondern der motivische, thematische Zusammenhang und die Phrasierung eine Rolle spielen, kommt zwar so bei Keil nicht zum Ausdruck, wird aber andeutungsweise durch folgendes Zitat deutlich:

   Besonders wäre dann noch zu merken: füllt eine Note einen ganzen Takt aus, oder reicht sie noch weiter, so wird sie bezüglich der Armbewegung entweder zum vorhergehenden oder folgenden Takt gerechnet, je nachdem sie am Ende oder in der Mitte bzw. am Anfang eines rhythmischen Beispiels steht. Zu | ♩ ♩ ♩ | 𝅗𝅥. || *ist also 4 zu taktieren, die* 𝅗𝅥. *schließt die Reihe. Dasselbe tun die Arme bei* | 𝅗𝅥. | ♩ ♩ ♩ |, *doch wird dann die* 𝅗𝅥. *mit der ersten Bewegung ausgedrückt, sie beginnt die Reihe.* (Lit. 132, S. 21)

Auf die zahlreichen Varianten, die sich durch die Verteilung der Noten auf rechte oder linke Hand (während die Füße die Taktteile ausführen) oder auf eine Hand und die Füße (während die andere taktiert) usw. ergeben, will ich hier nur im Vorbeigehen hinweisen. Der Lehrer hat da noch reichlich Gelegenheit, seine Erfindungsgabe zu betätigen. (Lit. 132, S. 22)

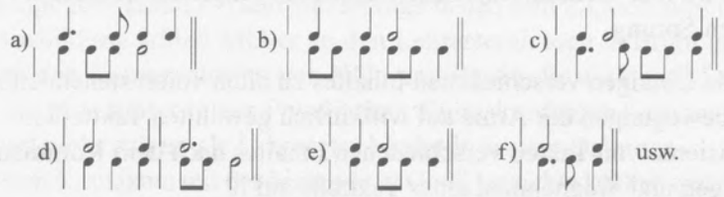
XI. Die 7-, 8- und 9teiligen Taktbewegungen

XII. Die 5- und 6teilige Note
Nebenbei sei bemerkt, daß bei den größeren Notenwerten – ausgenommen 𝅗𝅥 – das Spielbein in seinen verschiedenen Stellungen der Armrichtung und -bewegung entspricht unter der Voraussetzung, daß der Arm auf der Seite des Spielbeins taktiert, andernfalls besteht Gegenbewegung. Man sehe sich daraufhin die Noten an.
Aus diesem Umstand lassen sich nützliche Übungen zur Entwicklung der Selbständigkeit der Muskeltätigkeit bilden. Ebenso wenn man diese Bewegungsgruppen (für die fünf. bzw. sechsteilige Note) auch dann ausführen läßt, wenn die langen Werte nicht mit I beginnen und demgemäß in 2 Takten zu geben sind. z.B. | ♩ ♩ ♩. ♩ | ♩ ♩ ♩ ♩ || *u.ä.* (Lit. 132, S. 24)

XIII. Das Rückwärtsgehen (bzw. -laufen), der Sprung vor- und rückwärts
In diesem Zusammenhang macht Keil auf eine interessante Variante, das »Rückwärtstaktieren« aufmerksam, das Taktieren im Krebs und Kombinationen, die sich daraus ergeben. *Nützlich ist es, den einen Arm normal, den anderen rückwärts taktieren zu lassen. Auch läßt sich die letztere Bewegung der Arme sehr gut mit dem Rückwärtsmarschieren verbinden usw.* (Lit. 132, S. 25)

XIV. Der Kanon
Bei der Ausführung eines zweistimmigen Kanons durch eine Person schlägt Keil folgende Möglichkeiten vor:
1.) Rechter und linker Arm
2.) Beide Arme und Füße (Beine)
3.) Rechter Arm und rechtes Bein
4.) Linker Arm und linkes Bein

Als Vorbereitung auf den Kanon kann die Ausführung verschiedener Rhythmen gleichzeitig durch Arme und Füße versucht werden. Auch hier natürlich nur leichte Beispiele. Nachstehend einige, nach denen leicht andere gebildet werden können.



In allen Fällen sind die Rhythmen zu vertauschen, d.h. derjenige der Arme ist von den Füßen zu übernehmen und umgekehrt, sei es regelmäßig nach Verabredung, sei es willkürlich auf h! (Lit. 132, S. 28)

XV. Die gleichzeitige Ausführung zweier oder mehrerer Taktarten mit gleichwertigen Taktteilen [Polymetrik]

XVI. Das Taktieren [eines Taktes] mit stetig wechselnden Armen
Eine interessante Variante, was das Taktieren anbelangt, stellt Keil hier vor: z.B. für den Fünfertakt: 1.*r*, 2.*l*, 3.*r*, 4.*l*, 5.*r*. *Die Füße können zunächst ruhig bleiben, dann mögen sie alle Taktteile marschieren oder nur diejenigen, welche der rechte Arm taktiert oder der linke; oder man fügt beliebige Pausen für die Füße ein usw.* (Lit. 132, S. 31)

XVII. Die ♫, ♫♫♫, ♬♬ und andere kürzere Notenwerte
Vom Schreiten zum Laufen durch Anziehen des Tempos. Keil weist hier auf die Schwierigkeit des plötzlichen Stillstandes hin. (Lit. 132, S. 32)
Als Übung für pünktliches und gutes Einhalten nehme man Beispiele, in denen auf die Achtelbewegung – ebenso später auf ♫♫ *und* ♬♬ *usw. – sofort eine Pause oder wenigstens ein Viertel und dann Pause folgt.*

XVIII. Die 𝅗𝅥, 𝅗𝅥., 𝅝 in ununterbrochener Weiterführung in ihren Werten nicht entsprechenden Takten. (Lit. 132, S. 34)
Es steht an sich selbstverständlich nichts im Wege, die fünf- und sechsteilige Note ebenso zu verwerten, wie es im vorstehenden von der 𝅗𝅥, 𝅗𝅥. *und* 𝅝 *angegeben wurde, als feststehende Aufgabe für die Allgemeinheit möchte ich diese Weiterführung indessen nicht empfehlen, da sie mehr Zeit und Kraft beansprucht, als der damit erzielte Gewinn lohnte. Womit aber – und das bitte ich für alle solche Beschränkungen ohne weiteres anzunehmen – keineswegs gesagt sein soll, daß solche Übungen nicht gemacht werden sollten, wenn es die Umstände erlauben!*

XIX. Das gleichzeitige Ausführen verschiedener Taktarten, bei denen die Taktteile nicht einander gleich sind.

A. Leichtere Aufgaben:
Diese Art ist nicht zu verwechseln mit Taktarten, die innerhalb ein und desselben Taktes verschiedene Zählzeiten haben z. B.: Füße 4/♩, Arme 2/♩; ein ♩ der Arme = 2 ♩ der Füße.

Wiedergabe: Arme / Füße usw.

hier handelt es sich lediglich um verschiedene Taktarten, deren Schläge durch verschiedene Metronomangaben kürzer oder länger dauern.

B. Schwerere Aufgaben:
Insbesondere die Vereinigung von 2 und 3 Bewegungen zugleich in einem Takt.

XX. Die Synkopen
Von größter Wichtigkeit bleibt es, daß diese synkopischen Studien niemals ohne Taktieren ausgeführt werden, denn lediglich in dem Bewußtsein des Taktteils liegt die Schwierigkeit der Wiedergabe. (Lit. 132, S. 42) Das Problem, bei kürzeren Synkopen trotzdem die Beuge zu machen, wird hier nicht angesprochen. Dalcroze empfiehlt in diesem Falle die Realisierung durch einen Sprung.

XXI. Ergänzende Übungen verschiedenen Inhaltes zu allen voran stehenden Abschnitten

1. Taktbewegungen der Arme auf willkürlich gewählten Taktteilen
2. Realisieren von Takten verschiedenen Inhaltes nach dem Kommando h! [hop]
3. Zufügen und Wegnehmen eines Taktteils auf h!
4. Verlängerung einer Note auf h!
5. Verkürzung von Noten [auf hop]
6. Das doppelt rasche oder doppelt langsame Taktieren eines Arms zu dem gegebenen Zeitmaß des anderen
7. Das In-die-Hand-Schlagen und Gehen am Ort
8. Das Improvisieren der Schüler
   Ein Schüler erfindet Rhythmus und Takt, die anderen nehmen Rhythmus und Takt auf und schreiben ihn später an die Tafel.
9. Das Auslassen eines Schritts, einer Taktbewegung der Arme oder einer Nebenbewegung der Füße.
10. Taktverwandlungen
    Übertragung eines mehrtaktigen Rhythmus von einer Taktart in eine andere (durch Versetzen der Taktstriche in Gedanken).

11. Auslassen, Verdoppeln, Wiedergabe von Takten, deren Noten von rückwärts nach vorwärts gelesen werden.
12. Die Ausführung bestimmter Takte eines gegebenen Rhythmus auf Anruf.
13. Das möglichst rasche Auswendiglernen einer größeren Zahl von Takten
    Ein Rhythmus von 12 bis 16 Takten wird an die Tafel geschrieben. Die Schüler lesen die Noten nach, während der Lehrer sie ein- auch zweimal vorspielt. Alsdann werden die vier ersten Takte (bei sehr jungen Schülern oder schwacher Leistungsfähigkeit kann man's mit zwei Takten so machen) realisiert. Sind sie einige Mal ausgeführt, so werden die betreffenden Noten an der Tafel weggewischt, die 4 Takte ein- bis zweimal auswendig gegangen und dann die nächste Gruppe von vier Takten dazu genommen und ebenso behandelt usw., bis alle Takte auswendig gehen. Natürlich sind, sobald eine neue Gruppe in Arbeit genommen wird, die vorhergehenden Takte stets auswendig dazu auszuführen! In 15 bis 20 Minuten muß die ganze Sache bei normalen Verhältnissen sitzen. (Lit. 132, S. 51)
14. Vorübergehend verschiedenes Zeitmaß beider Arme oder der Arme und Füße.
15. Bestimmung der Zusammensetzung des sechsteiligen Taktes nach dem Hören durch Taktieren.
16. Zerlegung von bestimmten Notenwerten in eine angegebene Zahl von Schritten.
17. Verstärkung eines Taktteils – sog. pathetischer Akzent – durch Betonung des betreffenden Schrittes oder durch hinzutretende Bewegung eines Armes zu der des anderen.
18. Der Ersatz des Kommandos h! durch eine bestimmte Tonfolge
19. Die Ausführung von ♩♫ in rascherem Zeitmaß [durch Hüpfen]
    Zur Vervollständigung bietet der Anhang zahlreiche interessante Realisationsbeispiele und eine Legende für die verwendeten Abkürzungen.

18.6.11 Edmund Joseph Müller (1874 - 1944)

E. J. Müller war nicht nur einer der bedeutendsten Vertreter der Methode Jaques-Dalcroze unter den Schulmusikern Deutschlands, er war auch einer der führenden Musikpädagogen zwischen den Weltkriegen. Müller gehörte nicht nur zu den Teilnehmern des 1. Sommerkurses in Genf (1908), sondern auch zu der aktiven Gruppe der Wegbereiter der Methode Jaques-Dalcroze in der Kölner Musikhochschule zusammen mit Fritz Steinbach, Karl Keil und Frieda Berrenberg.

Über sein Wirken sind wir relativ gut unterrichtet durch ein Porträt von Siegmund Helms in der Reihe »Bedeutende Musikpädagogen« (Lit. 119) und die Beiträge in den »MPZ Quellen-Schriften 10« (Lit. 132). Seine pädagogische Ausbildung erhielt Müller an den Lehrerseminaren in Brühl und Siegen, die musikalische Ausbildung an den Konservatorien von Köln und Berlin. Er wirkte als Lehrer, Chor- und Orchesterleiter, Pianist, als Mitarbeiter in der Preußischen Kultuskonferenz (zusammen mit Kestenberg), als Hochschullehrer und nicht zuletzt als Lehrer der Methode Jaques-Dalcroze.
Abgesehen von den ersten Kontakten mit der Methode in Genf, besuchte Müller später noch weitere Kurse in Rhythmischer Gymnastik.

> *Sie verschafften ihm körperliche und seelische Restabilisierung, nachdem die beruflichen Belastungen zu Schwierigkeiten beim Musizieren und Unterrichten geführt hatten. Die Kurse bei Jaques-Dalcroze verhalfen ihm dazu, Bewegung und Atem wieder richtig zu koordinieren und entschwundenes Selbstvertrauen zurückzugewinnen.* (Lit. 119, S. 13)

Diese positiven persönlichen Erfahrungen veranlaßten Müller ungefähr ab dem Jahr 1910 selbst zu einer jahrzehntelangen Kurstätigkeit in Sachen Dalcroze. So galt er, nach Helms, im Westen Deutschlands »als erster Propagandist der Methode Jaques-Dalcroze« und führte Demonstrationen in vielen Städten durch. Auch an der von ihm gegründeten Musikschule Düren fanden regelmäßig Kurse in Rhythmischer Gymnastik statt. Auf seine Anregung hin führte der bekannte Dirigent und Direktor des Kölner Konservatoriums, GMD Fritz Steinbach, die Rhythmische Gymnastik am Kölner Konservatorium ein. Die pädagogischen Reformideen von Hermann Kretzschmar wurden von Müller nach Kräften unterstützt und später durch die

Zusammenarbeit mit Kestenberg erfolgreich weitergeführt. Der Jugendmusikbewegung mit ihren Repräsentanten Götsch, Hensel und Jöde, die aus der Laienmusikbewegung kamen, stand Müller als ausgebildeter Musiker kritisch gegenüber. Die von der emotional-irrationalen Seite geprägte Bewegung, die sich schwer tat mit der Kunstmusik und die auch die Rhythmische Gymnastik nicht sonderlich schätzte, hatte es – vor allen Dingen durch die Singbewegung – wesentlich leichter, an den Schulen Fuß zu fassen, als die Rhythmische Gymnastik, der es in den 20er Jahren an genügend in der Methode ausgebildeten Fachkräften mangelte und die nicht mehr im »Trend« lag. Die Auseinandersetzung Müllers mit dem Zeitgeist bzw. den von vielen Vertretern der Jugendbewegung bezogenen Positionen schildert Helms folgendermaßen:

> *Technische Perfektionierung beurteilte er nicht wie die Jugendmusikbewegung negativ als »Resultat Verderben bringender Arbeitsteilung« (...), sondern als unabdingbare Voraussetzung für künstlerische Qualität. Gegen die »offene Kunstfeindlichkeit« und »Reduzierung bzw. Aufgabe des Kunstanspruchs« (...) vieler Vertreter der Jugendmusikbewegung (auch Hensels) setzte sich Müller in Publikationen und Vorträgen zur Wehr. Er hatte höchsten Respekt vor ehrlich-bemühten Laien, doch heroisierte er sie nicht. Er, der eine Ausbildung als Dirigent bei Fritz Steinbach hinter sich hatte, mochte nicht einfach das von der Jugendmusikbewegung kritisierte »Bild eines Dirigenten« durch die als Gegenposition propagierte Idealfigur des »Chorführers« (...) eintauschen.*
> (Lit. 119, S. 27)

In diesem Umfeld konnte die Methode Jaques-Dalcroze nichts mehr ausrichten, sie wurde als antiquiert, verkopft, von romanisch-rationalem Geist dominiert, als unzeitgemäß abgelehnt. Da konnte auch das gute freundschaftliche Verhältnis Müllers zu Kestenberg nicht viel bewirken, obwohl zumindest auf dem Papier die Rhythmische Gymnastik in das schulische Reformprogramm aufgenommen worden war. Auch an der Gestaltung der Schulmusikwochen, die ein Podium für die musikpädagogischen Reformideen waren, hatte Müller entscheidenden Anteil. So wurde ihm die Leitung der 2. Schulmusikwoche 1922 in Köln übertragen. Ein Referat mit dem Thema »Die Rhythmische Gymnastik in der Schule« mit praktischen Vorführungen der Methode durch Schülerinnen der Königin-Luise-Schule, an der er unterrichtete, gehörte zum Programm dieser Veranstaltung. Bei selbstveranstalteten Singwochen (die eigentlich die Domäne von Jöde und Hensel waren), z.B. auf der Freusburg/Sieg wurde außer dem Volkstanz eine Einführung in die Rhythmische Gymnastik gegeben. Wie auch Jaques-Dalcroze, war Müller von dem Gedanken beseelt, die Musik in breite Volksschichten zu tragen, und nicht zuletzt hatte hier die Rhythmische Gymnastik eine wesentliche Aufgabe zu erfüllen. Ähnlich wie die Rhythmikerin Eva Radok in Königsberg, erkennt Müller die Chancen des neuen Mediums Rundfunk. Im Jahr 1928, anläßlich der 2. Westdeutschen Funkausstellung in Köln, führte das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht einen Lehrgang »Rundfunk und Schule« durch. Müller wurde hierfür als Referent gewonnen und es wurden u.a. auch rhythmische Übungen vorgeführt. Auch im Rahmen der Volkshochschule bietet Müller Kurse in Rhythmischer Gymnastik an. Der Schulfunk wird als neues Medium erkannt und eingeführt; unter den zahlreichen musikalischen Themen ist die Rhythmische Gymnastik von Jaques-Dalcroze immer wieder vertreten. Einige dieser Schulfunksendungen sind uns auf Schallplatten erhalten geblieben.

Folgende Zitate belegen E. J. Müllers Ansichten und Ideen zu einer musikalischen Gesamterziehung und besonders zur Methode Jaques-Dalcroze:

> *Gerade das ist der gewaltige Vorzug der Kunsterziehung gegenüber dem bloßen Wissen, daß sie die Ganzheit des Menschen zur Bedingung und zum Ziele hat. Unter dieser Ganzheit ist nicht nur der harmonische Ausgleich der verschiedenen Seelenkräfte, des Intellekts, des Gemüts und des Willens zu verstehen, sondern auch die körperlich-geistige Verbindung zu einer Totalität.*
> *Die körperliche, physische Bedingtheit des Musikgeschehens ist eine Tatsache, die von so vielen Ästhetikern und Wissenschaftlern verkannt wird. Dem Musikpädagogen muß sie nie einen Augenblick aus dem Bewußtsein schwinden... Die sinnliche, körperliche Seite des Musikunterrichts rückt besonders für unsere Zeit stark in den Vordergrund und zwar so, daß es nicht auf die Einzelerziehung der zunächst beteiligten Organe, also etwa der Kehle, der Arme und der Hände allein ankommt, sondern auch wieder auf die Ganzheit des Körpers. Das Singen und Musizieren fängt aber mit der Gymnastik des Gesamtkörpers, mit Wandern, Turnen und Tanz an...*

Schon in der Sinnestätigkeit ist der Verstand vergleichend, analysierend und zusammenfassend tätig. Im Anfangsstadium der Denkprozesse, im Anschauen offenbart sich die gegenseitige Bedingtheit des Sinnlichen mit dem Gedanklichen. Die Musikerziehung wird so gerne als ein Gegenmittel gegen die übertriebene Verstandesbildung gewünscht und ihr Wert vor allem auf dem Gebiete der Gefühle und des Gemüts gesucht. Demgegenüber aber erinnern wir uns doch ganz ausdrücklich daran, daß solche einseitige Einschätzung der Musik als eines vorzugsweise gemütbildenden Mittels wieder eine Beschränkung bedeutet und somit der Ganzheit nicht genug diente. Deshalb erinnern wir uns, daß gerade bei der Musik, beim Produzieren und Reproduzieren, ja beim rechten Musikaufnehmen eine ganz bedeutsame Schulung des Intellekts vor sich geht... (Lit. 161, S. 133 ff.)

Glücklicherweise ist gerade die Musik in der Lage, auf die körperliche Entwicklung der Jugend einen wohltätigen Einfluß auszuüben, nämlich in ihrer Verbindung mit körperlicher Tätigkeit, mit mechanischer Arbeit, mit Spiel und Tanz, ganz besonders aber mit der Gymnastik in der Methode Jaques-Dalcroze. Diese Methode, Rhythmische Gymnastik genannt, ist ein ideales Erziehungsmittel, das in seiner Bedeutung noch nicht allgemein bekannt ist. Wie wir in Jaques-Dalcroze selbst einen Musikpädagogen im wahren Sinne des Wortes erkennen müssen, dem es nicht bloß um ein Unterrichten, sondern um ein Erziehen des ganzen Menschen zu tun ist, so müssen wir in seiner Methode ein Mittel erkennen, das Körper und Geist des Zöglings in gleicher Weise bildet und für höhere Aufgaben vorbereitet. Kein Musiklehrer darf ohne Kenntnis der Methode sein, denn er mag daraus lernen, wie jede Art körperliche Ertüchtigung, und sei es die kleinste Gliederbewegung, in den Dienst des Geistes gestellt werden kann. Weil alle körperlichen Bewegungen vom Geist geleitet, stets unter seiner Kontrolle stehen, bis sie endlich derselben entbehren können, so erzieht die Rhythmische Gymnastik den Körper zu einem gehorsamen, willigen Diener des Geistes. Weil andererseits der Geist immer wieder neue Befehle gibt, seinen Willen in den verschiedenen Muskeltätigkeiten zum Ausdruck bringt, so ergibt das wieder eine Schulung des Geistes, die nicht bloß der Musikerziehung dient, sondern auch der allgemeinen Erziehung zugute kommt, weil sie alle Kräfte der Seele umfaßt.

Wie kein anderes Turnen, keine andere körperliche Bewegung, ist die Rhythmische Gymnastik darauf aus, das Erziehungsideal, nämlich eine gesunde Seele in einem gesunden Leibe zu erzielen. Weil bei der Rhythmischen Gymnastik die Musik die Leiterin ist, die nicht bloß die Übungen selbst, sondern auch deren genaueste Ausführung bestimmt, so kommt aus dieser Verbindung der Musik mit leiblichen und geistigen Übungen ein musikalisches Erziehungsmittel zustande, dessen sich kein Musikpädagoge begeben sollte. Keine bessere Vorbereitung auf das Musikstudium kann es geben, als die Rhythmische Gymnastik; sie macht den Körper gesund, stark und geschmeidig, befreit ihn von falschen Muskelkonzentrationen, von unnützer Gliederversteifung und schädlichen Nervenfunktionen und macht ihn reif für die technischen Anforderungen, die die Musikübung an ihn stellt. Von der Rhythmischen Gymnastik gehen viele Möglichkeiten aus, um auf den Verstand, Gemüt und Willen, auf die Nerven und die Sinne und auf die ganze Muskulatur einzuwirken. »Deshalb haben wir denn unter allen denkbaren die Musik zum Element unserer Erziehung gewählt, denn von ihr laufen gleichgebahnte Wege nach allen Seiten«.
(Goethe, in: »Wilhelm Meisters Wanderjahre«) (Lit. 161, S. 33 f.)

18.6.12 Otto Blensdorf (1871 - 1947)

Blensdorf stammte aus einer musikalischen Lehrerfamilie. Er besuchte das Lehrerseminar in Mettmann/Rhld. und trat nach dem Examen in den Schuldienst, unter anderem in Elberfeld. Er absolvierte außerdem eine Zusatzausbildung als Turnlehrer in Bonn und wirkte als Konzert- und Theaterkritiker. Wie K. Keil, E. J. Müller u. a. gehörte Blensdorf zum Kreis derjenigen Deutschen, die bald nach dem Bekanntwerden von Jaques-Dalcroze und seiner aufsehenerregenden Methode die ersten Sommerkurse in Genf besuchten. 1909 erhielt er dort sein Diplom. In der Folgezeit machte er die Dalcrozeschen Ideen durch selbst gehaltene Kurse im Rheinland und im Ruhrgebiet bekannt, so z. B. in Wuppertal, Essen, Köln und Düsseldorf. Als Jaques-Dalcroze 1910 nach Hellerau ging, arbeitete er dort mit ihm weiter.

Blensdorf war einer der ersten, der die Methode Jaques-Dalcroze als Vorschulung des künstlerischen Personals an die Theater brachte, z.B. an das Düsseldorfer Schauspielhaus. Von Dirigenten wie Erich Klaiber und Fritz Steinbach wurde er zu Aufführungen mit seinen fortgeschrittenen Schülern ermutigt. Die Stadt Düsseldorf stellte ihm Unterrichtssäle zur Verfügung und bot ihm die Stelle eines Musiklehrers an einem Gymnasium an. Nach dem ersten Weltkrieg erhielt auch seine Tochter Charlotte eine Dalcroze-Ausbildung in Genf und Berlin. Es folgten die Gründung des Dalcroze-Seminars für Lehrer, zunächst in Elberfeld, später in Jena und die Zusammenarbeit mit Prof. Peter Petersen an einem Projekt der Reformpädagogik, der »Jenaer Universitätsschule«, von 1928 bis 1930.
Die Reformpädagogik, die mit dem Namen Leo Kestenberg, Professor und Musikreferent im Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, eng verknüpft war, ermöglichte es, daß die Rhythmische Erziehung als Hauptfach in die Privatmusiklehrer-Prüfung eingeführt wurde. Otto Blensdorf bereitete als einer der ersten die Kandidaten für diese Prüfung vor, er leitete Sommerkurse im In- und Ausland, die während des Dritten Reiches jedoch zum Erliegen kamen. Der allseits beliebte Pädagoge und begabte Erzieher, so erzählte mir seine Tochter Charlotte MacJannet, wurde von seinen Schülern liebevoll »Päpchen« genannt. In der Zeitschrift »Le Rythme« erschien schon im März 1909 ein Artikel von ihm mit dem als Frage formulierten Thema »Rhythmische Gymnastik im Schulunterricht?«.
Blensdorf sieht in der Einführung einer dritten Stunde für Körperpflege an Preußischen Mädchenschulen die Chance für die Etablierung der Methode Jaques-Dalcroze. In der Anwesenheit Jaques-Dalcroze' in Berlin am 25. Februar und 1. März jenes Jahres sieht Blensdorf die einmalige Gelegenheit, Voraussetzungen für solche Vorhaben zu schaffen.

Er stellte zu diesem Zweck einen Forderungskatalog auf:

1. *Wir müssen erreichen, daß die Methode vom Ministerium empfohlen wird.*
2. *Wir müssen die Stadtverwaltungen gewinnen.*
3. *Wir müssen die Gesanglehrer der Anstalten auf unserer Seite haben.*
4. *Wir müssen in den eigenen Reihen eine strenge Auswahl halten und veranlassen, daß in der evtl. Empfehlung des Ministeriums darauf hingewiesen wird, daß nur vom Institut empfohlene Kräfte zu berücksichtigen sind. Mit dieser Empfehlung meine ich nicht eine solche, die sich auf Schüler des Instituts, die die ganze Methode beherrschen, bezieht, sondern auf die Kursteilnehmer, die sich bereits bewährt haben und ihre Kraft in den Dienst der Sache stellten.*
5. *Es müßte in Aussicht gestellt werden, daß unter Jaques-Dalcrozes oder eines seiner autorisierten Schüler Leitung für Preußen ein Normalkurs jährlich abgehalten werde.*
6. *Als Äquivalent für die Werbearbeit müßte den in der Arbeit stehenden Schülern durch den »Rhythmus« auf irgendeine andere Art vom Institut aus häufiger Material als Richtlinie für ihre weiteren Studien geliefert werden. Es ist dies um so notwendiger, als die Sache noch jung ist und der Agitation bedarf, dann aber auch, um Fehler zu verhüten. Man kann ja leider ein Patent auf eine Methode nicht nehmen, aber man kann sich wenigstens vor Diskreditierung hüten, indem man die Besten nach Möglichkeit unterstützt und so durch den Kontrast der Leistungen die Unfähigkeit eines Einzelnen dupliziert. Unserm Grundsatz, »in erster Linie das Institut zu unterstützen«, können wir damit am wirksamsten Geltung verschaffen; denn, wem Zeit und Mittel zur Verfügung stehen, der wird doch immer an der Quelle schöpfen, und alle evtl. für Schulen notwendigen Lehrkräfte in Genf ausbilden, wird auf die Dauer unmöglich sein, oder man müßte sagen: Wir wollen nicht, daß die Rhythmische Gymnastik in den Schulunterricht gelangt, womit allerdings der wesentlichste Teil ihrer Bedeutung, das pädagogische Moment, um dessentwillen wir sie so sehr lieben und ihr Entstehen seit Jahren mit klopfendem Herzen verfolgt haben zum größten Teile illusorisch werden würde.*
7. *Es ist unbedingt nötig, daß unsere Leser und Mitglieder umgehend kurze Berichte über ihre Tätigkeit geben, nicht in heller Schwärmerei für die Sache – damit kommen wir nicht vorwärts – sondern nüchtern, daß man sie tatsächlich zu einer kaufmännischen Berechnung brauchen kann. Diese Berichte müßten sich beziehen auf Zahl der Teilnehmer (Kinder, Erwachsene), Zahl der Stunden, Anträge an Behörden und Schulleitungen, Eingaben und Beantwortung derselben etc. Das würde Material geben, mit dem man erfolgreich arbeiten könnte.* (Lit. 64, S. 12 f.)

Im Jahre 1913 erscheint in Elberfeld »Erziehung zur Selbsttätigkeit im Gesangunterricht für Volks- und höhere Schulen – nach den Grundsätzen Jaques-Dalcroze« (Lit. 65).

Jaques-Dalcroze schreibt zu dieser Bearbeitung seiner Methode an Otto Blensdorf:

Lieber Herr Blensdorf! *Dresden-Hellerau, am 5. Juni 1913*

Die von ihnen versuchte Bearbeitung meiner Methode für den Volksschulunterricht im Rheinland scheint mir ein äußerst wertvoller und zeitgemäßer Versuch, meine in weitere Kreise gedrungenen Erziehungsgedanken in eine Form zu geben, in der sie für die Schule fruchtbar werden können. Selbstverständlich bin ich nicht in der Lage, zu beurteilen, in wie weit Ihre Bearbeitung sich den Bedürfnissen und Möglichkeiten ihrer Volksschulen anfügt. Das werden Berufenere zu beurteilen haben. Und sollte Ihre Arbeit auch nur die Anregung geben, dieses Problem im Kreise der Fachleute zu diskutieren, um schließlich zu einem praktischen Ergebnis für die Schule zu gelangen, so würde mir auch dies schon als ein nicht geringes Verdienst Ihrer Arbeit erscheinen. Ich selbst sehe in Ihrem Versuch eine fast ebenso nützliche und notwendige Arbeit, wie beispielsweise in Boepples Präparationen für den Gesangunterricht in der Volksschule, die vielfach an Schweizer Schulen eingeführt sind. Möge sich Ihr Buch in der Praxis ebenso bewähren!
Einen Vorbehalt freilich muß ich machen: Schlechte oder ungenügend vorgebildete Lehrkräfte verderben auch die beste Methode. Die Methode ist nichts, der Lehrer alles. Deshalb wird ihr Buch nur dem eine Hilfe sein können, der die Methode beherrscht. Sie werden mit mir jede Verantwortung ablehnen müssen, wenn nicht vorgebildete Lehrkräfte lediglich nach dem Buche zu unterrichten versuchen.

Jaques-Dalcroze

Im Vorwort zu diesem Werk bezieht sich Blensdorf auf Paul Boepple und dessen Buch »Die Elemente der Musikalität, Präparationen für den Gesangunterricht in der Volksschule nach den Grundsätzen der Methode Jaques-Dalcroze«.
Hindernisse, die Methode sofort in die Schule einzuführen, sieht Blensdorf in dem Mangel an geeigneten Räumen (Turnsälen), der fehlenden Verankerung im Stundenplan und dem Mangel an ausgebildeten Lehrkräften.

Was ich hier biete, ist also nicht die Methode der »Rhythmischen Gymnastik«, sondern ich habe nur versucht, durch die rhythmisch-metrischen Übungen zu zeigen, wie Jaques-Dalcroze die einzelnen musikalischen Fähigkeiten in ihre Elemente zerlegt, wie es im zweiten Teile seiner Methode, der Erziehung des tonalen Empfindens, geschieht. Auch beabsichtige ich nicht, eine verkürzte Ausgabe seines Werkes zu geben, sondern möchte nur einen Weg weisen, wie die Grundsätze der Methode Jaques-Dalcroze auch in der Volkschule segensreich werden können. Diese sind: Regulierung der Bewegung; regelmäßige Betonung (Taktarten); längere und kürzere Dauer der Bewegung (Zeitwerte) und Bewegungsunterbrechung (Pausen).
Die Hörübungen sollen Stimme und Ohr in Einklang bringen. Die Selbsttätigkeit beruht vor allem darin, daß die Schüler von Anfang an gewöhnt werden, 1. Bewegungen zu kombinieren, 2. denken und sich vorstellen lernen. Diese Denkübungen sind von außerordentlichem Werte auch für die Erziehung zur Aufmerksamkeit. Da wir auf die Rhythmische Gymnastik vorläufig verzichten müssen, der Entwicklung des Sinnes für musikalische Bewegung aber nicht entraten können, da sie das A und O der Methode ist, so habe ich die Betonungs- und Taktierübungen über das Maß des tagtäglich Notwendigen ausgedehnt, wie die Übungen des fünf-, sieben-, zehn-, elf- und zwölfteiligen Taktes, des Kontrapunkts, der Synkope, der doppelten und dreifachen Schnelligkeit, sowie diejenigen mit zwei Rhythmen zeigen. (Lit. 65, S. 4)
Die Atemübungen habe ich in zweifacher Form gebracht: 1. als spezielle Atemübung mit rhythmischer Grundlage zur Ausbildung des Brustkastens und Beherrschung der Lungentätigkeit, 2. als Phrasierungsübung, die zugleich Stimmbildung und sprachliche Übung bezweckt. (Lit. 65, S. 5)

Blensdorf entwirft folgenden Lehrplan für die einzelnen Klassenstufen:

Lehrplan.

1. Atemübung	2. Betonungsübung	3. Hörübung	4. Taktierübung
Klasse VII.			
Regelung der Atembewegung.	Der Begriff „Betonung". — Betonung auf Befehl. — Geregelte Betonung.	Treffen v. Tönen innerhalb des Stimmumfanges. Halb- und Ganztöne.	Der $\frac{2}{4}$-Takt. – Takt. – Taktstrich. — Auftakt. — Pause.
Klasse VI.			
Übungen im $\frac{2}{4}$- und $\frac{3}{4}$-Takt. Die Zwerchfellatmung = [ ]	Zählen in Gedanken. Markieren der unbetonten Taktteile. Unterbrechungsübungen im $\frac{3}{4}$- und $\frac{4}{4}$-Takt. Improvisation.	Fortsetzung der Übungen von Kl. VII. Schnelles Auffassen der Töne, a) eines Einzeltones, b) zweier schnell nacheinander gespielter Töne, die 1. stufenweise folgen, 2. in Intervallen, so daß sämtliche Intervalle der Tonleiter zur Einübung gelangen. 3. Halbtöne. Hören von Tönen außerhalb des Stimmumfangs.	Der Dreitakt. Wechsel von Zwei- und Dreitakt. Der Viertakt. Wechsel der erlernten Taktarten. Die 𝅗𝅥. Die 𝅝
Klasse V.			
Zwerchfellatmung u. Brustatmung im $\frac{2}{4}$- bis $\frac{4}{4}$-Takt nach rhythmischen Schemen. < > (Brustatmung).	Gemischte Taktarten nach Diktat. Improvisation.	Das Hören von 2, 3 und 4 schnell nacheinander gespielten Tönen. — Treffen von Tönen außerhalb des Stimmumfangs. Halbtonfolgen. Improvisation.	Hinzufügen u. Weglassen eines Taktteils. — Der Auftakt (die Anakruse) u. die Viertelpause. Improvisation durch Kombination der erlernten Taktarten.

Lehrplan.

5. Tonleiterübung	6. Metrische Übung	7. Der Notenplan	8. Sprachliche und Stimmbildungsübung
Klasse VII.			
Einübung d. Fünfereihe (Knaben: do, re, mi, fa, sol, Mädchen: sol, la, si, do, re) Stufe für Stufe auf rhythmischer Grundlage. Improvisation.	Die Tondauer (𝅗𝅥, 𝅝) $\frac{1}{2}$- und $\frac{1}{4}$-Pause. Notierübung. Diktat mit Kurzschrift. |=𝅗𝅥. \└=𝅝	—	1. Die Vokale a, e, i, o, u. 2. Die klingenden Konsonanten in Verbindung mit den geübten Vokalen.
Klasse VI.			
Die ganze Tonleiter, gesungen n. rhythmischen Schemen.	Die 𝅗𝅥. └┘ Die 𝅝 └┌ Die ▬ Die ▬ Diktat nach Klopfen oder Musik.	Die Töne auf einer Linie. Die Töne auf zwei Linien. Die Hilfslinie.	Der Umlaut: ä, ö, ü. Die Endsilben: e, en, er, et. Die Vorsilben: ge, be, er, ver, zer. Der Nasallaut: ng, nk. Doppelselbstlaute: ai, ei, au, eu, äu.
Klasse V.			
Bezeichnung vorgespielter Töne mit Notennamen auf rhythmisch. Grundlage. Auslassen von Stufen. Einfügung von Zwischenstufen. Die Stufen der Tonleiter mit römischen Ziffern als Melodie notiert, mit Namen gesungen.	Diktat mit den Elementen der erlernten Taktarten. Erfinden zwei- und viertaktiger Rhythmen mit 𝅝, 𝅗𝅥, ♩ und desgl. Pausen.	Drei Notenlinien. Der ganze Notenplan einschließlich der unteren Hilfslinie.	Wiederholung der Übungen von Klasse VI. Ansatz der klingenden Laute. — Selbst- und Mitlaute in der Verdoppelung. — Ausgleichung d. Register. – Der Schwellton.

1. Atemübung	2. Betonungsübung	3. Hörübung	4. Taktierübung	5. Tonleiterübung	6. Metrische Übung	7. Der Notenplan	8. Sprachliche und Stimmbildungsübung
Klasse IV.							**Klasse IV.**
Ungleiche Zeitdauer. Saugende Einatmung, zischende Ausatmung. Rippenatmung = ( ). Improvisation.	Hören u. Ausführen ganzer 4–8-taktig. Serien. — Einteilung in Gedanken. Die ♪, die ♩ Die Achtelpause. Die gebundene Note. Improvisation.	Fortsetzung der Übungen von Kl. V. Nachsingen melodischer Motive in Dur und Moll auf einzelne Vokale. Improvisation.	Der Vortakt mit ♩ und ♫ Improvisation.	Rhythmische Schemen m. ♪ u. Pausen. Hinzufügen und Weglassen eines Taktteils. — Singen einzelner Töne in Gedanken. Stufensingen. Der Bindebogen. Improvisation.	Diktat mit ♪ u. ♩. Desgl. mit Achtelpausen.	Erkennen und Benennen gespielter Töne auf dem Notenplan. Erste Betonungsregel. Improvisation.	Der Schwellton. Mehrere Töne auf eine Silbe. Ähnlichklingende Laute. — Die Klangfarbe.
Klasse III.							**Klasse III.**
Atemhalten. Langsames, schnelleres und schnellstes Tiefatmen nach rhythmischen Schemen.	Wechsel d. Betonung. Der Sechstakt in zwei ♩. und drei ♩. Realisation gespielter Rhythmen. Der Bindebogen als Vorübung zur Synkope. Improvisation.	Einführung d. Zwischenstufen. Singen in Gedanken.	Der Fünftakt. Anwendung aller erlernten Taktarten mit ♩, ♪ und Pausen. Improvisation.	Das Dichord, die G dur-Leiter und die Kreuztonarten von C bis Cis dur, die F dur-Leiter. Einführung in den zweistimmigen Gesang. — Übungen, die in C. G und F gesungen werden. Improvisation.	Fortsetzung d. Übungen aus Kl. IV. Die Sechzehntelnote. Verdoppelung der Schnelligkeit. ♩, ♪, 𝅘𝅥𝅯, ♬ Diktat: ♩. ♪ = └ ♬ = ⅄ Die Pause für $\frac{2}{4}$ und $\frac{4}{16}$.	Leseübungen mit Hilfslinien über und unter dem System. Notieren vorgespielter Tonfolgen. Zweite u. dritte Betonungsregel.	j, ch, sch, chs, lich, ig, isch, icht, uf qu in rhythmisch gegliederten Motiven.
Klasse II.							**Klasse II.**
Übungen zur Stärkung des Zwerchfells. Beachtung und Übung der Atmungsarten im Sprechen und Singen.	Der Sechstakt. Kombinationen und Realisationen. Realisationskette. Kontrastierende Armbewegungen. Die Synkope. Der Kontrapunkt. Improvisation.	Gedankensingen und Treffen von Tönen (Forts.) und Zwischentönen. Erkennen von Tonarten a. Dichord-, Trichord- und Terzengängen. Improvisation.	Der Sechstakt. Taktieren eines Rhythmus. Taktieren zweier Rhythmen zu gleicher Zeit. Improvisation.	Große und kleine Dichorde. Das Trichord. Das Tetrachord. Improvisation. Zweistimmige Übungen nach rhythmischen Schemen. (Bindebogen, Synkope, Verdoppelung.) Bezifferte Melodien. Die B-Tonarten von C bis Ces dur.	Fortsetzung d. Übungen aus Kl. III. Verdoppelung der Synkope. Übungen in Notenschrift.	Absingen von Melodien, die sich aus Dichorden, Trichorden u. Tetrachorden zusammensetzen. Kanon. Betonungsregel 3, 4 und 5.	Rhythmisches Sprechen von Liedertexten mit Taktieren. Erste bis dritte Phrasierungsregel. gl, kl, fl, gr, fr, kn, w und sch im Anlaut.

1. Atemübung	2. Betonungsübung	3. Hörübung	4. Taktierübung	5. Tonleiterübung	6. Metrische Übung	7. Der Notenplan	8. Sprachliche und Stimmbildungsübung.
Klasse I.							**Klasse I.**
Kombinationsübungen auf rhythmischer Grundlage. Das Crescendo und Decrescendo.	Die zweistimmige Melodie. Kontrapunkt. Synkope. Der pathetische Akzent. Das Crescendo und Diminuendo. Der 7-, 8- und 9-teilige Takt. — Doppelte und dreifache Schnelligkeit. Improvisation.	Die Anakruse. Finden der Tonika u. anderer Intervalle. Hören von Modulationen. Improvisation.	Der 7-, 8- und 9-teilige Takt. — Ungleiche Zeiten. — Dirigieren erlernter Melodien. Improvisation mit Kombination erlernter Taktarten.	Dichorde bis Pentachorde in allen Tonarten zu lesen, zu singen und zu improvisieren. Die Dreistimmigkeit. Erfindung einfacher Melodien. — Frage und Antwort in der Musik. Improvisation.	Diktate mit den neu hinzutretenden Elementen.	Absingen schwierigerer Melodien. — Transponieren. — Neue Betonungsregeln. Melodien mit Taktwechsel. Kanons. Improvisation.	Singen ganzer Phrasen auf einzelne Wörter mit Berücksichtigung der Betonung und der Atmung. Sprechen der Texte im gleichen Sinne. Neue Phrasierungsregeln.
Klasse Ia.							**Klasse Ia.**
Übungen zur vollständigen Beherrschung des Atems auf rhythmischer Grundlage unter Anwendung längerer Phrasen mit eingeschobenen Pausen.	Der 10-, 11- und 12-teilige Takt. Kontrapunkt. 2 gegen 3, 3 gegen 4 taktieren. Accellerando und Ritardando. Doppelte und dreifache Schnelligkeit. Einfügung eines Rhythmus. Umkehrung eines Rhythmus. Improvisation.	Sequenzen. Erkennen der Phrasierung. Hören modulierender Melodien. Bestimmung der Tonart aus gegebenen Melodien und Akkorden. Improvisation.	Zweistimmige Rhythmen mit Achteln u. Triolen. Der 10—12 teilige Takt. — Ungleiche Zeiten. Dirigieren mit Ausdruck unter Beachtung von Betonung und Phrasierung. Improvisation.	Hexachorde u. Heptachorde mit ihren Umkehrungen. Der Dreiklang mit seinen Umkehrungen. Der Dominant-Sept.-Akkord mit seinen Umkehrungen. Die Molltonleitern. Erfinden achttaktiger Melodien. Frage u. Antwort. Einiges über die Form des Liedes.	Diktat ein-, zwei- und dreistimmiger Melodien. Taktwechsel. Setzen des Taktstriches in ungegliederte Melodien.	Bezifferte Melodien. Singen modulierender Melodien mit Schlüsselwechsel. Kanon. Variation gegebener Melodien. Vorhalt. Wechselnote. Durchgangstöne. Orgelpunkt.	Neue Phrasierungsregeln, auch im Sprechen des Textes anzuwenden. Die Anakruse in ihren verlängerten Formen.

Der hier vorgestellte Lehrplan zeigt, daß man bei einer Integration der Methode Jaques-Dalcroze in den Lehrplan des Faches Musik (damals noch als »Gesangunterricht« bezeichnet), Kompromisse schließen mußte. Abgesehen von den im Vorwort erwähnten Hindernissen konnte weder die von Jaques-Dalcroze gewünschte Trennung der Bereiche »Rhythmus« und »Klang« vorgenommen werden, noch war es möglich, die wenigen Elemente der Rhythmischen Gymnastik originalgetreu auszuführen. Einzig die Taktier- und die Atemübungen, da am Platz ausführbar, konnten halbwegs, also unter Verzicht auf das Gehen, realisiert werden. Gehübungen waren allenfalls in den Spielstunden möglich. Für die Bewegungen des Taktes werden als Hilfen gewisse Vorstellungen von Tätigkeiten herangezogen: z.B. »Holzhauer«, »Pflasterer« oder auch die mechanischen Bewegungen des Hampelmanns. Das Klatschen ersetzt das Gehen. Die sog. »Marschunterbrechungsübungen« (Übungen mit Pausen) werden auch auf diese Weise ausgeführt. Noten- bzw. Pausenwerte werden eingeführt, indem der Lehrer den Notenwert spielt, die Schüler das Metrum klatschen und die jeweilige Dauer des Notenwertes in der von Boepple entwickelten Kurzschrift notieren. Die Betonung wird durch Klatschen markiert, die Rhythmischen Märsche von Jaques-Dalcroze werden nicht gegangen, sondern nur taktiert. Auch die Darstellungsmöglichkeiten der Tonleiter bzw. der Intervalle mit den Armen werden verwendet. Die Wiedergabe von Rhythmen durch metrische Gesten wird von Blensdorf erst dann vorgesehen, wenn die Taktarten von 2 bis 5 behandelt worden sind. Auch das Prinzip der Unabhängigkeit der Gliedmaßen wird eingeführt, indem man die Arme unabhängig voneinander agieren läßt (z.B. bei Rhythmen wie: Viertel-Halbe und Halbe-Viertel oder Halbe-Viertel-Viertel und Viertel-Viertel-Halbe); Reaktionsübungen mit dem Signalwort »Hop« sind ebenso vertreten wie Übungen mit plastischem Kontrapunkt, Augmentation und Diminution von Takten bzw. Motiven, Kanonübungen mit beiden Armen und Übungen mit pathetischem Akzent. Die Taktarten werden bis zum Zwölfertakt erweitert (In den Handbüchern »Die Rhythmik« I und II werden nur die Taktarten bis zum Neunertakt behandelt.). An Notenwerten werden eingeführt: Viertel, Achtel, Sechzehntel, Achteltriole, Halbe, punktierte Halbe, Ganze und längere Werte, die durch Haltebögen zustande kommen.

In den »Hellerauer Blättern«, dem offiziellen Organ der Dalcroze-Schule Hellerau nach dem 1. Weltkrieg, erscheint im August 1922 ein Artikel von O. Blensdorf: »Wesen und Ziele der Erziehung durch den Rhythmus« (Lit. 67).

Der Wandel in der Diskussion um die musikpädagogische Reform, die am Anfang des Jahrhunderts begonnen hatte und die durch den 1. Weltkrieg ins Stocken geraten war, ist zu diesem Zeitpunkt in vollem Gange. Die neuen Bestrebungen faßt Hermann Harless in derselben Publikation folgendermaßen zusammen:

> *Das Kind wird als eine Ganzheit, als ein Kosmos gesehen, das in all seinen Fähigkeiten und Strebungen das Recht auf Entfaltung, aber auch die Lebenspflicht hat, sich der Umgebung fördernd und befriedet einzufügen. Die Kindes-Umwelt wird unter dem Zeichen der Erziehung betrachtet und hat nur dann ein Recht, vom Heranwachsenden Bejahung und Einordnung zu verlangen, wenn sie selbst dem jugendlichen Menschen die Erschließung seines ganzen Wesens gewährleistet.*
>
> *Für die Schule, die sich in erster Linie für die Lösung der Erziehungsprobleme verpflichtet fühlt, bedeutet die Erkenntnis dieser Verpflichtung zweierlei: Füllung der Erziehungsstätte mit wirklichem Leben und Füllung des Lebens mit Erziehungsverantwortung. Auf das Erste beziehen sich all die Fragen, die heute die Schulen bewegen: Arbeitsschule, Koedukation, Selbstregierung, Ergänzung der Wissens- und Intellektbildung durch Pflege des musikalischen, körperlichen, bildnerischen, handwerklichen Ausdrucks, Verbindung von Schülern und Lehrern durch gemeinsames Erlebnis, Gestaltung der Produktionsschule und vieles andere. Hier kann lebhaft vorangeschritten werden, denn all diese Fragen liegen zur Beantwortung einem relativ kleinen und leicht zur Aktion zu bringenden Kreis vor, eben dem der Lehrer und Schüler.*
>
> *Anders steht es mit der Verpflichtung, die gesamte Umwelt des Kindes mit Erziehungsverantwortung zu füllen. Am einfachsten löst sich das Problem dann, wenn man viele Kinder aus ihrer eigentlichen Umgebung, der Familie und ihrem Umkreis herausnimmt und sie an besonderen Erziehungsstellen zu einem Lebenskreis vereinigt, in dem alles auf sie und ihre Bedürfnisse abgestimmt ist.*

Wo man aber das nicht kann und will, da wird diese Umwelt so groß und so schwer erfaßbar, daß man vor einer unlösbaren Aufgabe zu stehen scheint.

Am leichtesten wird in kleinen Lebens- und Arbeitsgemeinden die Erziehungsverpflichtung aller bewußt. Eine Reihe von Siedlungs- und Lebensbünden weiß heute schon von ihrer Erziehungspflichtigkeit und gestaltet ihr Leben im Sinne dieser Idee.

In größeren Gemeinden kann es sich zunächst nur um Sammlung aller derer handeln, die die Bedeutung einheitlicher und umfassender Erziehung sehen und willens sind, an der Vertiefung und Reinigung dieser Erkenntnis und an der Erfüllung des ganzen Gemeindelebens mit Erziehungsverantwortung zu arbeiten. »Erziehungsgemeinden« müssen entstehen, geistige Verbindungen ohne viel praktische Kompetenz, die in einem geschäftsführenden Arbeitsrat und in gemeinsamen Veranstaltungen dieses Verantwortungsgefühl pflegen,
In Hellerau hat sich eine solche Erziehungsgemeinde, die alle Bildungsstätten (Volksschule, Dalcroze-Schule, Neue Schule, Ausländerschule, Fortbildungsschule), viele Familien und Freunde Helleraus umfaßt, gebildet. (Lit. 116, S. 25 ff.)

Über die neuen Schwerpunkte, die das Nach-Dalcrozesche Hellerau setzte, ist schon im Punkt 18.5 dieses Buches berichtet worden, ebenso über die Stellungnahme von Jaques-Dalcroze zu diesen Entwicklungen.

Wir dürfen nun gespannt sein, wie Blensdorf zu diesen Strömungen steht. Daß sein Aufsatz in den »Hellerauer Blättern« erscheint, läßt vermuten, daß eine gewisse Tendenz in die »neue Richtung« bei ihm vorhanden ist. – Zunächst wird allgemein auf die Weiterentwicklung der Methode gesetzt und jede Vollendung und Abgeschlossenheit als Erstarrung, als Schablone dargestellt, ganz besonders im Erziehungswesen.

Zur Rhythmischen Gymnastik nimmt Blensdorf nun folgendermaßen Stellung:

Mag sie vielen vorläufig noch einseitig erscheinen, so hindert dies nicht, daß sie einen gangbaren Weg gewiesen hat. Da ihr Wirkungsgebiet so weitreichend ist und Verstand, Gefühlsleben, Körperleben und Gemeinschaftsleben umschließt, so ist jedem, der in ihr Anregung gefunden hat oder der Verbesserungen für nötig erachtet, Gelegenheit gegeben, auf ihrer Grundlage aufzubauen. Bisher sind alle Versuche, ihr krankhaftes Ästhetentum, psychologische oder extreme künstlerische Prinzipien aufzupflanzen, restlos gescheitert. Und das ist gut. Angriffe, soweit ich sie beurteilen kann, beziehen sich im Durchschnitt auf im Wesentlichen belanglose Fragen der körperlichen Bereitstellung, während das Wesentliche unangetastet blieb. Und das ist gut.
Wenn ich trotzdem über die Rhythmische Gymnastik, wie sie Jaques-Dalcroze geschaffen hat, spreche, so geschieht dies darum, daß Uneingeweihte aus dem oft marktschreierischen Streit um das »Wie« das »Was« ersehen mögen. Bei der übertriebenen Betonung des Körperlichen, das dem berühmten »Schrei nach Befreiung des Inneren durch den Tanz« vielfach entgegenkommt und das Ursprüngliche des Erziehungsweges verdunkelt, weise ich, obgleich es überflüssig sein sollte, darauf hin, daß die Rhythmische Gymnastik aus dem Musikunterricht hervorgegangen ist. Sie sollte ein Anschauungsmittel sein, um das Gefühl für den musikalischen Rhythmus zu festigen... Regeln wir also die Körperbewegung, und sie wird zur Kunst werden wie die Musik. Durch den Taktstrich wurde die Musik zur Kunst (Taktstrich im Sinne der Betonung von Takt, Periode, Phrase, Satzbezeichnung). So wird auch die Körperbewegung erst durch Regelung von stark und schwach zur Ausdruckskunst. (Lit. 67, S. f.)

Blensdorf stellt in Folgendem den nackten menschlichen Körper als vollendetes Kunstwerk der Musik gegenüber:

Im Vergleich hierzu ist die Musik fast als die weniger vollkommene Kunst zu bezeichnen, ja als die materiellere, denn selbst in ihrer zartesten Ausführung ist sie nicht imstande, die Zartheit der Gloriole zu erreichen. (Lit. 67, S. 30)

Musik und Körpersprache werden als gleichrangig bezeichnet.

> *Durch einseitige Pflege, größere Sinnfälligkeit und leichter faßbaren Formenreichtum hat die Musik der Körperbewegung gegenüber einen Vorsprung erlangt. Ein Grund mehr, beide wieder zusammenzubringen.* (Lit. 67, S. 30)

Die Frage, ob die vollendete Kunst der Musik ihre Gesetze dem Körper aufzwingen soll, wird von Blensdorf mit Nein und mit Ja beantwortet. – Dieses Nein und Ja schwingt eigentlich durch den ganzen Aufsatz und durch das, was Blensdorf als »Weiterentwicklung der Methode Jaques-Dalcroze« verstand. – Der Wirkung von Musik auf den menschlichen Körper widmet Blensdorf eine ganze Seite seines Aufsatzes, er stellt schließlich die Frage, was zuerst gelehrt werden soll, die Musik oder die Körperbewegung.

> *Ist nicht beides zugleich zu bilden? Und wann? Wohl erst dann, wenn sich bei dem Kind die ersten Zeichen musikalischen Empfindens zeigen. Das ist durchaus nicht so früh, wie man gemeinhin anzunehmen geneigt ist. Ich glaube, daß man in dieser Hinsicht mehrere Entwicklungsstufen beobachten kann. 1. Das Erwachen des Sinnes für Tonunterschiede im dritten bis vierten Lebensjahre, 2. Die Fähigkeit, die Elemente der Musik: Rhythmus, Dynamik und Klang in großen Umrissen zu erkennen und körperlich darzustellen. (fünftes bis sechstes Jahr.) 3. Der Sinn für Formen in Gestalt von Liedern und Tonfolgen. Freude an der Form und Spiel mit derselben. (siebentes bis vierzehntes Jahr). Erwachen des Sinnes für musikalischen Ausdruck (mit Eintritt der Reife bis zum siebzehnten Jahr). 5. Musik als Ausdruck des eigenen Empfindens. Entwicklung der musikalischen Persönlichkeit und des musikalischen Eigenlebens. Man sieht, daß die Entwicklungsstufen zusammenfallen mit denen der körperlichen Entwicklung. Vorausgesetzt nun, daß die körperliche Ausbildung mit der musikalischen gleichen Schritt hält, müßte erwartet werden, daß beide Künste zur gleichen Zeit ihre Vollkommenheit erreichen und ineinanderfließend eine künstlerisch hochstehende Persönlichkeit gewährleisten müßten. Zugleich ergibt sich, daß die Vorwegnahme der Übungen einer höheren Stufe für eine infragekommende niedere unnatürlich wäre. Ich denke da besonders an die Ausdrucksübungen.* (Lit. 67, S. 31 f.)

Die Natürlichkeit ist auch für Blensdorf ein unbedingt anzustrebendes Ziel, aber was Natürlichkeit ist, in welchem Verhältnis die Kunst der Musik zur Natürlichkeit steht, wird nicht beantwortet. Daß Körperkultur nicht alles ist, daß die Musik die Führerin ist und bleiben muß und daß das Ideal weiterhin eine künstlerische Einheit zwischen Musik und körperlicher Darstellung sei, steht für Blensdorf außer Zweifel. Aber die Frage, ob Musik ihre Gesetze dem Körper aufzwingen kann, verneint er, was die Kinder im Vorschulalter und in der Grundschule anbetrifft. Hier muß sich die Musik seiner Ansicht nach den vorhandenen Fähigkeiten zunächst anpassen. Rhythmus, Dynamik und Klang, diese wichtigen Elemente der Musik werden *gesondert und einzeln spielend zum Bewußtsein gebracht, um alsdann in der Grundschule (sechstes bis neuntes Jahr) einzeln ausgebaut zu werden, wenn auch nicht ohne Verbindung untereinander,* aber immer unter Berücksichtigung einer kindgemäßen Vermittlung (Lit. 67, S. 34).

Für den Bereich des Rhythmus sieht Blensdorf vor: Gehörübungen, Notenlesen, metrisches und rhythmisches Diktat und vor allem Improvisation, aber auch Phrasierung und rhythmische Atemübungen. Für den Bereich der Dynamik: Betonungen, Klangfarbe, Klang.

In diesem Bereich komme die Körperbewegung besonders zur Geltung, *von der Innervation bis zur größtmöglichen Kraftentfaltung.*

Blensdorf findet, daß gerade der Körper dank seiner dynamischen Anpassungsfähigkeit zur Darstellung des Klanges berufen ist, *denn auch die Bewegung klingt aus, und zwar noch zarter, als es die Musik vermag.*

Der Klang als Grundlage der Übermittlung seelischen Empfindens. In diesem Sinne müssen nach Blensdorfs Meinung Ohr und Stimme einer besonderen Erziehung unterworfen werden. – Die natürliche Folge einer solchen Erziehung in den Grundelementen sei ihre Wechselwirkung untereinander. Um

den Körper für die von der Musik gestellten Anforderungen bereit zu machen, müssen Muskel- und Nervensystem erzogen werden, kurz: eine umfassende Körperbildung sei notwendig, die den Einzelnen sowie die Gruppe miteinbezieht. Blensdorf ist von den Möglichkeiten einer solchen Körperbildung fasziniert:

> *Sport und Spiel sind herrlich. Wer es lehrt, der hat das Interesse der Jugend. Wer aber die Musik zum Erleben bringt, der hat die Seele der Jugend... Lehren wir sie erkennen, wie reich sie ist an inneren Gaben und künstlerischen Werten, lehren wir sie Wege, diese zu entwickeln. Geben wir ihr künstlerische Ziele und geben wir ihr Mittel an die Hand, sie zu erstreben. Sie wird bald erkennen, daß alles erarbeitet werden muß, wird die Grenzen ihrer Fähigkeiten kennenlernen und einerseits an Hochachtung vor echter Kunst gewinnen, andererseits vor Selbstüberhebung und Blasiertheit bewahrt bleiben. Wenn auch nicht alle Künstler werden und auch nicht werden wollen, so können wir sie doch durch die Erziehung durch den Rhythmus zu wahren Kunstfreunden machen, können ihrem Drange nach künstlerischer Betätigung, ihrem Spieltriebe, der Betätigung ihrer Phantasie edlere Formen geben, die sie selbst beleben können. Das Selbsterarbeitete, Selbstgeschaffene trägt doch die höchste Befriedigung in sich und wer der Jugend auf dem Gebiete der Künste die Wege dazu weist, der macht sie reicher und glücklicher. Das angewandt auf die Erziehung durch den Rhythmus erheischt, daß sie in erster Linie Lehrer ausbilde, die als Volks-Kunsterzieher das ganze Gebiet der Musik, der Schauspielkunst, der Körperkultur und ihrer Beziehung zum Volkstum beherrschen.* (Lit. 67, S. 38 f.)

Blensdorf fordert, um diese Ziele verwirklichen zu können, einen besonderen Ausbildungsgang für Pädagogen, Gesanglehrer und Musiklehrer. Er erwartet ein Echo konstruktiver Art auf seine Vorschläge und Beiträge unter Verzicht auf Nebensächliches und Prinzipienreiterei. Bei aller immer wieder beteuerten Treue zu Jaques-Dalcroze ist ein neuer Ansatz von der körperlichen Seite nicht zu verkennen, ob man diesen Ansatz nun eine »Anpassung an den jungen Menschen und dessen Bedürfnisse« nennt oder ob man ihn als Weiterentwicklung des Systems Jaques-Dalcroze verstehen will. – Tatsache jedoch ist, daß dieser neue Ansatz Anfang der zwanziger Jahre weiter um sich griff und viele dazu brachte, das Dalcroze-System zu verlassen; eine Entwicklung, die auch in anderen Ländern – nicht nur in Deutschland – zu beobachten war. Beide Ansätze, der musikalische und der körperliche, waren auf solche Weise wohl nicht miteinander zu vereinbaren. Wären die Verbindungen zu Jaques-Dalcroze in den zwanziger Jahren noch immer so intensiv gewesen wie zu Anfang, hätte Blensdorf sicher von dem von Jaques-Dalcroze konzipierten Körperbildungssystem »Grammaire rythmique« Kenntnis genommen und seinen ehemaligen Lehrer ermutigt, für den Druck und die Verbreitung dieses Buches zu sorgen.

In einem Vortrag »Körperrhythmus – Metrik – angewandte Rhythmik«, den Blensdorf auf der 5. Reichsschulmusikwoche in Darmstadt 1926 gehalten hat, beklagt er, daß die Musiker aufgrund lückenhaften Wissens die Gedanken von Dalcroze nicht in die Tat umgesetzt hätten. Kritisch merkt er an:

> *Er ging von dem Standpunkt der musikalischen Bewegung aus und baute auf der Metrik auf, um von ihr durch Synthese mit Hilfe des Intellekts und der Musikalität zur Rhythmik und zum körperlich-musikalischen Erlebnis zu gelangen. Hierbei traten bereits im Anfang mehrere Hindernisse in den Weg, da er eine natürliche Befähigung des Körpers zwar nicht voraussetzte, ihr aber auch keine besonderen systematischen Studien widmete, die den Körperrhythmus zu entwickeln geeignet waren, so blieb, da die Musik die herrschende war, der Körper in seiner Anpassungsfähigkeit erheblich zurück.* (Lit. 68, S. 210 f.)

Die trotzdem erstaunlichen Erfolge von Jaques-Dalcroze mit seinen Studenten führt Blensdorf auf dessen »geistvolle Improvisationen« zurück, die die Schüler mitreißen und zu Ausdrucksformen befähigen konnten, zu denen sie vom körperlichen Standpunkt aus allein nicht imstande gewesen wären. Den meisten ausgebildeten Rhythmikern fehle, diesen Punkt betreffend, eine auf- bzw. ausbaufähige Grundlage, und er folgert daraus, daß von einer Methode, einem System, daher nicht die Rede sein kann. Dieses sei ein Fehler und Vorzug zugleich, der aus der sprunghaften, zu immer neuen Ideen und Anregungen

neigenden Arbeitsweise Dalcroze' zu erklären sei und der das *ganze Gebäude lückenhaft und für viele nicht verständlich* erscheinen lasse. Andererseits habe diese Lückenhaftigkeit für ihn den Vorzug, daß *viele andere Lehrweisen eingefügt werden können.* [So war es dann auch, das Dalcrozesche Lehrgebäude wurde im Laufe der Zeit durch die vielen »Weiterentwicklungen« und vermeintlichen »Verbesserungen« oft bis zur Unkenntlichkeit verändert.]

> *Der große Rahmen ist nur gebildet durch die allesumfassende und durchdringende Macht der Musik, des Rhythmus.* (Lit. 68, S. 211)

Blensdorf sieht in diesem Zusammenhang als ersten und bedeutendsten Konflikt den zwischen Musik und Körperbewegung. Angesichts der Unvollkommenheit der körperlichen Ausbildung der Rhythmiker seien von vielen die Bestrebungen von Laban und Mensendieck aufgegriffen worden. [Hier ging man aber nicht etwa den umgekehrten Weg vom Körper zur Musik, sondern vom Körper zum Erleben seines eigenen Rhythmus, seines eigenen Ausdrucks. Dieser Weg war in der Regel kein musikalischer, ja die Musik war entweder gar nicht beteiligt oder hatte bestenfalls eine untergeordnete, begleitende Funktion.]

> *Die Erziehung zum Rhythmus ist längst nicht mehr einseitig musikalisch oder körperlich, wenn auch die deutschen Dalcroze-Schulen in ihren Bildungsanstalten die körperliche Seite in gleichem Maße pflegen wie irgendeine der führenden Gymnastikschulen, allerdings unter Ausschluß alles extremen, sondern sie ist die Grundlage für eine allgemeine Erziehung geworden.* (Lit. 68, S. 212)

Blensdorf hebt hervor:

> *daß in dem Erlebnis der Grund der gesamten Erziehung liegen muß. Dem naiven Erlebnis, das dem metrischen Verstehen vorausgeht. Ein Erlebnis aus dem täglichen Leben des Kindes oder ein aus seiner Phantasie heraus entstandenes, birgt in sich alle Elemente seines physischen und psychischen Daseins. In einer kurzen Handlung ist alles enthalten, was seine Sinne empfinden, Bewegung, Dynamik, Klang, Rhythmus, Linie, Form, Farbe und Inhalt. Ein Erlebnis ist somit ein Ausschnitt aus dem Gesamtleben des Kindes wie des Erwachsenen und man kann von da aus die Fäden nach allen Richtungen seines physischen und psychischen Eigenlebens verfolgen. Da in jedem Erlebnis, je nach Art desselben, eine der vielfachen gleichzeitigen Schwingungen und Erregungen besonders in Vordergrunde steht, so kann man aus ihrem rhythmischen Verlauf heraus auch die weniger betonten bewußt machen und sie nach der Seite hin ausbauen, die im Interesse des Unterrichts liegt oder im Interesse der allgemeinen Förderung des Kindes. Jedes Erlebnis ist mit einer körperlichen Bewegung verbunden oder kann mit ihr verbunden werden ohne Zwang. Es hat einen Auftakt, einen Höhepunkt, einen rhythmischen Schwerpunkt und einen Ausklang. Es ist also nicht ein Metrum sondern gewissermaßen bereits eine metrische Phrase. Der rhythmische Schwerpunkt der körperlichen Bewegung, meist auch am stärksten gefühlsbetont, bietet Anlaß zum Einsatz der Metrik. Die Metrik ihrerseits bildet die Grundlage zu der intellektuellen Erziehung. Der Erziehungsweg ist also demnach ein doppelter: Erstens vom gefühlsmäßigen durch die Phantasie unterstützten Erleben zum allgemeinen Körpergefühl gewissermaßen der sensitive Weg, und zweitens, der auf Metrik begründete intellektuelle.* (Lit. 68, S. 212 f.)

Blensdorf glaubt, mit diesen Gedanken für die pädagogischen Ideen von Jaques-Dalcroze einen tragfähigen Unterbau geschaffen zu haben.

> *Wenn ich vom Körperrhythmus rede, so kommt für mich bei dem Kinde das natürliche von innen heraus geschaffene Erlebnis infrage, allein schon um der Wahrheit in Bewegung und Handlung willen. Bei den Erwachsenen sollte es im Grunde genommen nicht anders sein, obwohl durch die einseitige Betonung der Körpertechnik und des Malerischen die Neigung zu Äußerlichem sehr stark in den Vordergrund tritt... Ich habe die Überzeugung, daß die körperliche Ausbildung mit der Musik und der allgemeinen Erziehung in engster Verbindung bleiben muß, damit Körperrhythmus, Metrik und angewandte Rhythmik stets eine psychologische Einheit bleiben und nicht neben dem Leben hergehen.* (Lit. 68, S. 213)

Der Aufsatz Blensdorfs leitet über zu seinem zweibändigen methodischen Werk »Praxis der Rhythmik und Körpertechnik in Schule und Haus«, Vorstufe und Teil I, 1926.

Im Vorwort zum Vorstufenband wird noch einmal klargemacht, daß dieser als Voraussetzung und Grundlage für den Teil I gilt, *der die auf der Metrik fußende geistige Erziehung bringt, die erst mit der Grundschule einsetzen soll und wie die Körpertechnik als selbständige Disziplin neben dem Erlebenswege hergehen muß, aber je nach den Kräften in ihn hineinspielen soll, gleichwie die Gehörbildung und das Zeichnen, Modellieren, der Sprech- Sprach- und Singunterricht.* Wir erfahren also, daß das, was im Vorstufenband vorgestellt wird, vorher und parallel zum Teil I erarbeitet werden soll, was nicht unbedingt aus der Überschrift hervorgeht.

Die künftige Richtung, die für viele Rhythmiker bestimmend wurde und vielleicht heute noch ist, läßt sich aus den letzten Sätzen des Vorworts herauslesen:

> *Sezierende tiefgründige psychologische und pädagogische Erläuterungen zu geben ist nicht meine Sache. »Licht, Liebe, Leben« weiter will ich nichts für die Jugend. Nur wer von dieser Einstellung aus meinen Weg zu gehen versucht, der wird erfahren, wie dankbar er ist.*

Es ist kaum anzunehmen, daß Jaques-Dalcroze, der 1913 noch ein freundliches Begleitwort zu Blensdorfs erstem Unterrichtswerk schrieb, zu diesem Vorstufenband die Zustimmung gegeben hätte. Abgesehen davon, daß die Musik ihre natürlich-dominierende Rolle (wie sollte es in einem musikpädagogischen System auch anders sein) zugunsten einer »Erlebnispädagogik« verloren hat, kann man sich nach den Erfahrungen der sog. Erlebnispädagogik, des »spielenden Lernens« am Ende unseres Jahrhunderts ein gewisses Urteil über den Erfolg dieses Weges bilden. Nach eigenen schulischen Erfahrungen zu urteilen, war der Weg vom Spiel zum Ernst in jedem Fall ein sehr beschwerlicher und zeitraubender; es stellte sich heraus, daß es bei solchem Ansatz noch schwerer war, die betreffenden Inhalte zu vermitteln, die nun einmal – ob mit oder ohne Lehrplan – einen Fachunterricht bestimmen müßten, wenn er zu praktischen Ergebnissen führen soll. In einem musikpädagogischen System muß die Musik immer Gegenstand des Unterrichtsgeschehens sein, man sollte sie nicht erst durch Umwege erreichen. Auf gewisse Unterrichtsgegenstände bezogen, ist der von Blensdorf beschriebene Weg sicher möglich. Was für den Kindergarten als geeignet erscheint, ist für den Fachunterricht der Schule jedoch – abgesehen von einigen wenigen Ausnahmen – kaum akzeptabel.

Schauen wir uns zunächst die Gliederung des Vorstufenbandes an.

1. Folge.

I. Im Hause:
1. Hausputz.
2. In der Küche.
3. Große Wäsche.
4. Unterm Dach.

II. Rings ums Haus:
1. Auf dem Hof.
2. Der schöne Garten.

Lehrgang.

A. Rhythmik.

I. Das Erlebnis an sich.

1. Veranlassung durch Erzählung.
2. Verstärkung des körperlichen Bewegungsablaufs.
   a) Akustisch:
      1. durch das Wort,
      2. durch Schlaginstrumente,
      3. durch dynamische Unterschiede,
      4. durch Zerlegen in Bewegungsmotive.

b) Visuell:
1. durch Führen und Folgen,
2. durch Dirigieren.

II. Erleben des Rhythmus des Bewegungsvorganges.

Finden des rhythmischen Schwerpunktes
1. durch das Wort (Reime, Sätzchen),
2. durch Gesang (Hörübungen),
3. durch das Instrument,
4. durch Zeichnen der Bewegungslinie.

III. Erweiterung und Vertiefung des Erlebnisses.

A. Das Spiel mit der Form.
1. Durch räumliche Veränderung des Bewegungsvorganges.
a) Erweiterung und Verkürzung (horizontal),
b) durch dynamische Unterschiede (vertikal),
c) durch Führen und Folgen.
2. Durch zeitliche Veränderung.
a) durch Beschleunigung und Verlangsamung,
b) durch Unterteilung eines Bewegungsmotivs.

B. Das Spiel mit dem Inhalt.
a) Finden von Reimen zu den neuen Rhythmen,
b) Finden neuer Melodien zu denselben.

IV. Anwendung.

a) im Spiel mit Gesang,
b) im Spiel ohne Gesang,
c) im Malen und Modellieren.

B. Metrik

Erkennen und Einordnen der Bewegungsvorgänge.

Die Einführung in die Metrik soll bei den Größeren als gesonderter Unterricht nebenher gehen und zur verstandesmäßigen Erfassung und schriftlichen Darstellung der erlebten Rhythmen dienen. (Siehe »Praxis der Rhythmik« Bd. I)
Im Kindergarten genügt es, daß die Kinder die Taktarten – vielleicht mit Taktieren – kennen und unterscheiden lernen. – Für die Kleinen ist das Wesentliche, daß sie die Rhythmen als Bewegungskomplexe mit mehrdeutigem Inhalt empfinden lernen. Der Aufbau einer metrischen, geistigen Erziehung ist der Grundschule vorbehalten.

Anmerkung:

Die folgende Lektion zeigt die Behandlung eines primitiven Vorganges bei fortgeschrittenen Kindern. Bei Anfängern wird man sich füglich mit dem Einfachsten begnügen, wie es in den vorliegenden Erzählungen angegeben ist. Auch bei den Fortgeschrittenen soll man aus der Erzählung und ihren Bewegungsmöglichkeiten diejenige herausnehmen, die sich dem Stande der Kinder am meisten anpaßt, körperlich und geistig, und sich am besten auswerten läßt.

Bezeichnung der Instrumente:

Tb. = Tambourin.	K. = Kastagnetten.	Kl. = Klavier.	B. = Becken.
Tr. = Triangel.	Gl. = Glocken.	Kk. = Kinderklavier.	G. = Gong.

Zum Inhalt des Vorstufenbandes:

Die am Ende eines Abschnitts vorgestellte »Zusammenstellung der Bewegungsrhythmen«, eine Zusammenstellung des verwendeten musikalischen Materials, mag auf den ersten Blick imponierend erscheinen. Wer jedoch auf diese Weise als Lehrer gearbeitet hat, der weiß, daß hier zu viele verschiedene Dinge auf einmal erscheinen, z.B. Notenwerte, Takte, komplizierte Rhythmen, die den kontinuierlichen Weg vom Leichten zum Schweren ignorieren, auch das, was die Schüler improvisieren, ist häufig nicht mit dem augenblicklichen musikalischen Kenntnisstand deckungsgleich. Ganz abgesehen davon, daß das musikalische Material, wenn es gefunden, benannt und fixiert wurde, noch keineswegs Wissensbestandteil der Schüler geworden ist, sondern erst durch öfteres Üben gesichert und gefestigt werden muß. Und noch ein Hindernis: Der spielerische Ansatz in der Pädagogik, der Erlebnisansatz von Blensdorf, nimmt viel Zeit in Anspruch, mehr als man in der Schule gemeinhin zur Verfügung hat. Immerhin gibt es Lehrpläne, mündliche und schriftliche Leistungskontrollen, Zeugnisnoten usw.! Letztlich gilt: Was haben die Kinder in dem betreffenden Fach wirklich gelernt? Was können sie? Wenn das spielerische Lernen so erfolgreich und effektiv wäre, warum hat man es dann in der Instrumentalpädagogik nicht schon längst eingeführt? Statt dessen gilt dort immer noch: Üben, üben und nochmals üben, um zu einer musikalischen Leistung zu kommen.

Wenn man im Dalcrozeschen Sinne ein »Körpermusiker« werden will, dann kommt man um das »Prinzip Übung« nicht herum, der umfangreiche Übungskanon der Dalcroze-Methode beweist es!

Beide Wege gleichzeitig zu gehen, wie Blensdorf es vorschlägt, ist, da komplizierter und zeitraubender, für den Unterricht noch ungeeigneter. Sicher ist es themen- und projektbezogen prinzipiell möglich, das Blensdorfsche und das Dalcrozesche Prinzip zu vereinen; was der Durchschnittslehrer jedoch braucht, sind vor allem jedoch Konzepte für den Schulalltag!

Positiv ist das Einbringen des Sprachrhythmus durch Blensdorf zu bewerten, auch die größere Betonung der Körpertechnik. Allerdings in der Musik nur die Illustrierung menschlicher Handlungen zu sehen bzw. sie pädagogisch auf diese Weise zu vermitteln, wäre einseitig und würde sie als Kunst degradieren. Fragwürdig ist es auch, die geistige Erziehung durch Musik auf die Metrik zu konzentrieren, als ob man den geistigen Anteil einer Komposition allein auf die Metrik beschränken könnte. Soll man ein musikalisches Kunstwerk in Teile zerlegen und den metrischen Anteil dem Geist, den rhythmischen etwa dem Körper, der Natur, den melodisch-dynamischen der Seele, dem Gefühl usw. zuordnen? Die Nähe zu den Ideen von Klages und Bode ist im Falle Blensdorf leicht herzustellen. Dabei läßt man völlig außer acht, welche Wirkung die großen musikalischen Meisterwerke auch und gerade auf die seelische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben, wie diese sie mitgestalten können, auch wenn sie letztlich noch nicht die wirklichen Dimensionen und Aussagen dieser Werke wahrnehmen und begreifen.

Kommen wir nun zum Hauptband (Teil I) des Unterrichtswerkes von Blensdorf »Praxis der Rhythmik und Körpertechnik in Schule und Haus«, der schon 1923 erschienen ist. In dem neunseitigen Vorspann wird zu verschiedenen Themen Stellung genommen: »Methodik der Rhythmik«, »Die Rhythmik im Kindergarten« und »Die Rhythmik in der Jugenderziehung« (siehe Dokumentationsteil F).

Hier einige Zitate zur »Methodik der Rhythmik«:

> *Da in der Rhythmik körperliche und musikalische Erziehung in Frage kommen, so ist erforderlich, daß beide nebeneinander hergehen. Anfangs tritt das körperliche Element in den Vordergrund, und aus der Körperbewegung heraus werden die Metren und Rhythmen entwickelt...*
>
> *Somit wäre der einfache Lehrgang: vom Körperlichen zur Musik und von der Musik zum Körperlichen...*
>
> *Es ist durchaus notwendig, daß die sachlichen, metrischen und rhythmischen Übungen in den Vordergrund treten, weil die Schüler befähigt werden müssen, sich in Zeit und Raum hineinzufinden... Bei der Analyse körperlicher oder musikalischer Rhythmen indes treten die Taktierübungen voll in ihre Rechte, und die von Dalcroze gegebenen Formen des Taktierens und der Veranschaulichung*

der Notenwerte und späterhin der melismatischen Formen sind in ihrer Einfachheit und Selbstverständlichkeit so praktisch, daß man sie schlechthin nicht entbehren kann, ebensowenig als die Notenschrift, die einzige Möglichkeit zur schriftlichen Darstellung der Zeitwerte.
Es ist durchaus nicht notwendig, eine technische Übung solange hintereinander zu machen, bis sie bei allen »sitzt«. (Lit. 68, S. 3)

Blensdorf geht u.a. auf die Unterschiede bei der Aufnahme von Musik bzw. der Reaktion auf Musik bei Jungen und Mädchen ein.

Daher ist der Erziehungsweg bei den Mädchen: durch das Spiel zur Sache, bei den Knaben: durch die Sache zum Spiel. Bis zum Eintritt der Reife weist der Unterricht wohl kaum andere Schwierigkeiten auf. Dann allerdings müssen wir uns ganz anders einstellen. Nach meinen Erfahrungen verlieren die Schüler mit der inneren Orientierung auch diejenige über ihren Körper. Das schnelle Wachstum, der völlige Umschwung im gesamten Organismus bewirken, daß sie nicht mehr Herr über ihre Glieder sind und Übungen, die sie bislang mit Leichtigkeit ausführten, nicht mehr beherrschen, so daß sie mich baten, mit ihnen noch einmal von vorne zu beginnen oder sie an einem Anfängerkurs teilnehmen zu lassen. Dabei zeigte sich dann der unendliche Unterschied zwischen ihnen und den Kleinen. Ihre Bewegungen zeigten Beseelung, und so halte ich es denn für richtig, daß von diesem Alter an eine kurzgefaßte Wiederholung der Übungen einsetzt mit Vertiefung des körperlichen und musikalischen Ausdrucks. Ist der Unterricht schon bei Kindern dankbar und überaus fruchtbringend, so ist er bei jungen Leuten vielfach beglückend: Sie geben sich ganz. Alles ist Hingabe und echteste Natürlichkeit. Und nun kann man sie einführen in die Polyrhythmik, in die größeren musikalischen Formen, in die Geheimnisse der Akkorde, ihrer Fortführung und Auflösung, in Fugen und Chorwerke. Bei alledem ist zu betonen, daß die Rhythmik nicht Selbstzweck, sondern Mittel zu dem Zwecke des innersten Erlebens der Musik und einer Äußerung dieses Erlebens ist. (Lit. 68, S. 4)

Es folgt nun eine Übersicht über die Gliederung des Buches bzw. die seiner musikalischen Inhalte:

Was die Gliederung des Buches anlangt, so habe ich sie dem Musikalischen angepaßt. Wenn ich die einzelnen Kapitel nach den Taktarten ordnete, so ist damit nicht gesagt, daß dieser Weg nun auch so innegehalten werden muß. Vielmehr war meine Absicht, die Möglichkeiten, die sich in körperlicher und musikalischer Hinsicht in jeder Taktart bieten, anzudeuten. Die angewandten Übungen, Spiele usw. werden besonders erscheinen. „Rhythmische Märsche" habe ich beigefügt. Der Raum verbietet, auf die Bedeutung der einzelnen Übungsarten einzugehen. Ebenso muß ich auf eine Erläuterung der Körpertechnik verzichten. Da sie indes so vielseitig ist, wie die musikalische Ausdrucksmöglichkeit, so mag folgende Übersicht genügen, um auch den Grad ihrer Entwicklung beurteilen zu können.

Übersicht ⟨1.—3. Jahr⟩.

1. Tempo.

1. Accel. u. ritard. im allgemeinen.
2. Doppelte, dreifache u. vierfache Beschleunigung und Verlangsamung im Gehen ⟨Styl⟩
   im Stehen ⟨Beugen, Strecken, Heben⟩
   im Taktieren ⟨die Grade der Bewegung, Schwünge⟩
   im Springen an und von Ort.
   Kombinationen.

2. Der metrische Akzent.

1. Der Taktakzent.
2. Binäre und ternäre Formen.
3. Der einfache und zusammengesetzte Takt. — Vorbereitung der Synkope.

⟨1.—3.⟩ Einteilung der Zeit u. des Raumes.

3. Der rhythmische Akzent.

a⟩ Zeitwerte.

1. Taktwechsel.
2. Die ganzen, halben und 3/4 Pausen. — Der Kontrapunkt.
3. Die Viertelpause — die ♩, ♫, ♫ u. ♬ in einfacher Form.

Leseübungen, Gehörsübungen und Diktat begleiten den Unterricht auf allen Stufen.

b⟩ Phrasierung u. Form.

1. Das Motiv.
2. Die ein- und zweitaktige Periode. — Phrasierung der Rede.
3. Die doppelt-zweitaktige Periode.
4. Der Kanon in einfacher Form. — Einführung in die Zweistimmigkeit.

Anordnung der Übungen.

I. Tempo.

II. Rhythmik.

a⟩ metrische Betonung. Der Taktakzent.

1. Der Marsch.
2. Einteilung der Zeit Taktwechsel.
3. Marschunterbrechung.
4. Atemübung.

b⟩ rhythmische Betonung. Die Phrasierung.

1. Der Auftakt.
2. Satzbezeichnung.
3. Leseübung.
4. Metrisches und rhythmisches Diktat.

III. Klang.

1. Dynamik.
2. Gehörsbildung.
3. Der Notenplan.
4. Improvisation u. Dirigieren.

IV. Körperübungen.

a⟩ Muskelsystem.

1. Vorbereitende Übungen ⟨Körpertechnik⟩.
2. Haltungsübungen.
3. Geschicklichkeitsübungen.
4. Gleichgewichtsübungen.

b⟩ Nervensystem.

1. Wille und Aufmerksamkeit.
2. Übungen für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen.

c⟩ Allgem. Körpergefühl.

1. Der Körper im Raum.
2. Gemeinschaftsübungen.
3. Innervationsübungen.

Wenn es an Übersichtlichkeit fehlen sollte, so liegt dies an der Menge wie an der Verschiedenartigkeit und Mehrdeutigkeit vieler Übungen. Doch kommt es ja vorläufig hauptsächlich auf das Was? an und auf der Mittelstufe schon mehr auf das Wie?

Möge dies Buch als erster Versuch einer systematischen Bearbeitung der Rhythmik und als Materialsammlung freundliche Aufnahme finden, reiche Anregung geben und recht angewandt werden zum Segen für die deutsche Jugend.

Elberfeld, im Mai 1923.

Otto Blensdorf.

Insgesamt überrascht der Teil I des Unterrichtswerks von Blensdorf, denn nach dem überwiegend außermusikalischen Ansatz des Vorstufenbandes erwartet man etwas anderes. Vergleicht man diesen Band mit der zweiten Edition »Die Rhythmik« von 1916/17, dann vermißt man auf den ersten Blick vor allem die Übungskategorien; sie sind hier in die einzelnen Aufgaben eingearbeitet. Blensdorf ordnet das Dalcrozesche Material nach neuen Gestaltungspunkten. Einzig geblieben sind die Taktarten am Anfang der Kapitel bzw. Abschnitte, dazugekommen sind einige Themen wie z.B. Klang, Körperübungen, gewisse Hilfsvorstellungen, was die Erarbeitung des metrischen Schwerpunktes betrifft, die Verwendung der Sprache im metrisch-rhythmischen Bereich, das Taktieren in umgekehrter Richtung, die Einführung der Begriffe Tonika, Subdominante, Dominante, die austauschbare Anwendung der metrischen Gesten, Verwendung von Liedformen, das Sonderkapitel Pausen, und der Einsatz von Bällen, um nur die wichtigsten zu nennen. Alles in allem eine ansprechende Präsentation des bekannten Materials, sinnvoll ergänzt. [Man vergleiche dazu im B-Teil dieser Arbeit den Punkt 16. »Die Weiterentwicklung der Methode durch Jaques-Dalcroze bis zu seinem Tod im Jahre 1950«.]

Die praktische Umsetzung des Unterrichtswerkes von Blensdorf im Unterricht der allgemeinbildenden Schulen dürfte jedoch auf unüberwindbare Schwierigkeiten stoßen. Abgesehen von den unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen der beiden Bände ist die Fülle des Stoffes in zwei (bestenfalls drei) Musikstunden pro Woche nicht unterzubringen. Das breite Feld des Spiels im Vorstufenband und der Körpertechnik im Teil I mag wohl im einzelnen Fall wichtig und berechtigt sein, konsequent durchführbar ist es in der Schulpraxis nicht. Abgesehen von der fehlenden Zeit, den geeigneten Räumen ist ein Musiklehrertyp mit diesem Wissen und Können im Bereich der Körpertechnik schon von seiner Ausbildung her kaum denkbar. Es sei denn in der Fächerverbindung Musik und Sport, die jedoch recht selten ist. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Sport (Gymnastik) und dem Fach Musik wird wohl nur in Einzelfällen möglich sein. Ein weiteres Hindernis dürfte sein, daß in der Praxis kaum ein Lehrer eine Klasse – noch dazu in einem Nebenfach – über die gesamte Schulzeit begleitet. Zwei Jahre, das mag noch möglich sein, aber ein durchgehender Kurs von drei Jahren ist kaum zu realisieren. Geht man davon aus, daß in der Grundschule mit dem Vorstufenband gearbeitet wird, so ist die Weiterarbeit am Gymnasium mit dem Teil I mehr als unwahrscheinlich. Da man hier also nicht mit einer Weiterführung rechnen kann, sind für die einzelnen Schultypen abgeschlossene Systeme notwendig.

Der Schulversuch »Jenaer Universitätsschule« 1925 - 1930

»Jena-Plan« von Peter Petersen (1925 - 1929)

Man versteht die Versuche der Umgestaltung bzw. Fortentwicklung der Methode von Jaques-Dalcroze durch Otto Blensdorf besser vor dem Hintergrund dieses Schulversuchs, an dem O. Blensdorf und seine Tochter Charlotte (spätere MacJannet) mitwirkten. Die Universitäts-Übungsschule war vom Typ her eine Lebensgemeinschafts-Schule, in der Lehrer, Schüler und Eltern eng zusammenarbeiteten.

Wesentlich war, und das unterscheidet diese Versuchsschule von den üblichen staatlichen Schulen, daß dort keine Einteilung in Jahrgangsklassen bestand, sondern ein Gruppensystem mit der Einteilung: Untergruppe (1.- 3. Schuljahr), Mittelgruppe (4.- 6. Schuljahr) und Obergruppe (7.- 8. Schuljahr) und zusätzlich eine Jugendlichen-Gruppe.

> *Innerhalb dieser Gruppen – mit einer beweglichen Raumgliederung – ist die gemeinsame und Kleingruppenarbeit vielseitig und vielgestaltig angelegt, um individuelle Fähigkeiten und Begabungen berücksichtigen zu können und soziales Verhalten aufzubauen mit gegenseitiger Hilfeleistung und Rücksichtnahme, einem Mittragen von Verantwortung als Grundkräfte einer Gemeinschaftsbildung und -erziehung.* (Lit. 207, S. 56)

Eine weitere Differenzierung wurde durch ein reichhaltiges Kursangebot erreicht. So konnten z.B. begabte Schüler in Gruppen zusammengefaßt und entsprechend gefördert werden.

Peter Petersen, selbst erfahrener Schulpraktiker (und -theoretiker), plädierte für ein ausgewogenes Verhältnis von Theorie und Praxis, er betrachtete die vierjährige Grundschule als ein »pädagogisches Unding«. Den Idealfall stellte für Petersen eine zehnjährige allgemeine Volksschule dar, so wie sie im Jenaer Schulversuch praktiziert wurde. Diese geplante, auf zehn Jahre erweiterte Volksschule sollte mit der mittleren Reife abschließen. Als Mindestforderung wurde von Petersen die sechsjährige Volksschule vorgeschlagen. Die musischen Fächer waren innerhalb des Schulversuches am ehesten dazu geeignet, den hohen Ansprüchen des Erfassens der »Totalität des Kindes« (A. Foertsch) näher zu kommen. Petersen, von der Rhythmischen Gymnastik Jaques-Dalcroze' angesprochen, erkannte:

> *Unter dem Namen »Rhythmische Gymnastik« sehen wir sich in verschiedenen Formen das Verständnis für die geistigen Offenbarungen in allen Ausdrucksbereichen durchsetzen: die Bewegung drückt ein Geistiges aus. Einer der Ersten, der die Bedeutung der Rhythmik für die Freimachung des Menschen erkannte, ist Jaques-Dalcroze in Genf und Hellerau gewesen; seine Gedanken sind pädagogisch am besten fortentwickelt durch Blensdorf.* (Lit. 170, S. 114)

Daß Petersen sich bei dieser Wertschätzung des Schöpfers der Rhythmik nicht an Jaques-Dalcroze selbst wandte, der sich noch dazu während der Dauer des Schulversuches mehrere Male zu Vorträgen und Vorführungen mit seinen Genfer Studenten in Deutschland aufhielt, mutet seltsam an, zumal Petersen gute Kontakte zum Genfer Institut Jean-Jacques Rousseau und dem ihm angegliederten »Bureau International d'Education« hatte. Das Institut war, wie schon unter 18.1 erwähnt, von E. Claparède, einem Freund und Förderer der Methode Jaques-Dalcroze gegründet worden. Der Genfer Meister hatte durch jenen viele wichtige Anregungen zur Kodifizierung seiner Methode erhalten. Petersen war offenbar der Meinung, daß Blensdorf besser geeignet war, die Ideen Dalcroze' fortzuentwickeln als dieser selbst.

Aus diesem Grund wurden (lt. Untersuchungen von Helga Tervooren) Otto Blensdorf und seine Tochter Charlotte berufen, für den Zeitraum von 1924 - 1926 an dem Jenaer Schulversuch mitzuarbeiten, wobei O. Blensdorf vor allen Dingen in der Lehrerbildung tätig war, seine Tochter dagegen den Unterricht in Rhythmischer Erziehung für alle Gruppen mit je zwei Wochenstunden erteilte. Detaillierte, schriftlich formulierte Fragen des Verfassers an die hochbetagte, aber immer noch rüstige Charlotte MacJannet zu diesem Schulversuch und den Anteil authentischer Dalcroze-Übungen bei ihrem Unterricht in Rhythmischer Erziehung blieben unbeantwortet.

In dem von P. Petersen und A. Foertsch herausgegebenen Bericht »Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925 - 1930« legt Charlotte Blensdorf im Abschnitt XVI. »Die Rhythmik in der Universitätsschule« die Inhalte und Ziele des Rhythmikunterrichts innerhalb des Schulversuches dar. Nachdem zu Beginn die Bedeutung Jaques-Dalcroze' und die seiner Methode gewürdigt wird, geht Charlotte Blensdorf auf die aktuelle Situation ein:

> *Aus der Praxis heraus wurde so die Bedeutung der Rhythmik für die Gesamtentwicklung der Persönlichkeit klar. Seitdem haben in allen Ländern der Erde die verschiedensten Typen und Temperamente an ihrer Entwicklung gearbeitet, um sie den besonderen Anforderungen anzupassen.* (Lit. 62, S. 70)

Im folgenden geht sie auf die Rolle der Rhythmik in der »Neuen Schule« ein.

> *Es ist meine aus Erfahrungen vielseitiger Art geborene Überzeugung, daß der Versuch einer rhythmischen Erziehung ohne den Einfluß der Musik in hohem Grade unvollkommen bleiben muß.* (Lit. 62, S. 71)

Der Einfluß der Musik ist auch für Ch. Blensdorf unverzichtbar. Von einer führenden Rolle der Musik im Sinne der musikpädagogischen Methode von Jaques-Dalcroze ist keine Rede. Man muß wohl davon ausgehen, daß die Rhythmik an der Versuchsschule nicht etwa mit dem Fach Musik identisch war, sondern eine eigene Disziplin darstellte, sonst würde die Musik nicht unter die Fächer gerechnet werden, die durch die Rhythmik direkt unterbaut und beeinflußt werden, sonst könnte nicht beklagt werden, daß unter den Musiklehrern die Methode Jaques-Dalcroze in ihrer Komplexität so wenig bekannt sei.

Zunächst geht Ch. Blensdorf der Frage nach, wie die Rhythmik dem Hauptziel der neuen Schule, der allseitigen harmonischen Entwicklung der Persönlichkeit, dient. Hier werden angeführt die Atmosphäre der Fröhlichkeit und der Beschwingtheit des Rhythmikunterrichts, die gefühlsmäßige und motorische Wirkung der Musik, die einen Zustand von Ausdrucksfreiheit und Bewegungsfreude schafft, das Gehen zur Musik, das ein ästhetisches Behagen schafft und jedem seine Individualität läßt, die Bindung an die Musik, die Lehrer und Schüler anregt, sich ihrem Rhythmus unterzuordnen und anzupassen, wie Musik und Bewegung durch Inhalt, Form, Dynamik und Rhythmus den Schüler zum Nacheifern anspornen.

> *Er [der Rhythmus] entwickelt dadurch mehr und mehr die kostbaren Fähigkeiten der sensiblen Einfühlung und des schöpferischen Erfassens, die Grundbedingungen jeglicher Kultur.* (Lit. 62, S. 72)

Zu den zahlreichen Wegen und Möglichkeiten, musikalischen Rhythmus in Bewegung umzusetzen, schreibt Charlotte Blensdorf:

> *Alle Fähigkeiten kommen ans Licht: Phantasie, Konzentration, Ausdrucksfreude, Führertalent, klares Denken, geschicktes Leiten, Einordnen in die Gruppe usw. und alles das als eine Selbstverständlichkeit, aus der Freude am Tun heraus.* (Lit. 62, S. 73)

Der Rhythmiker lerne die Kinder aufgrund dieser Arbeit viel schneller und intensiver kennen,

> *...der Rhythmiker hat eben sich einfühlen und kombinieren gelernt und ist in der für manchen beneidenswert erscheinenden Lage, ungehemmt durch den Lehrstoff in direktem Kontakt mit dem Kinde zu stehen. Gleichzeitig aber – und das ist wichtig – tritt der nahe Kontakt dem Kinde nicht beengend ins Bewußtsein, da die improvisierte Musik als Vermittler zwischen ihnen hin und her geht.*
> *Es ergibt sich das Bild einer intensiven, jedoch überpersönlichen Bindung zwischen Lehrer und Schüler und einer Gruppenarbeit, die jedem Individuum die größte Freiheit und Entwicklungsmöglichkeit läßt; mit anderen Worten also: Das Idealbild der Neuen Schule.*
> *Und das erscheint mir als die Hauptaufgabe der Rhythmik in der Neuen Schule: Das Kind in den Geist ihrer Arbeit hineinzuführen.* (Lit. 62, S. 73)

Die Wirksamkeit der Rhythmik innerhalb der Schule durch ihren positiven Einfluß auf andere Fächer z.B. auf den Sportunterricht, das Schreiben, das Zeichnen, die Grunderfahrung des Kindes mit seinem Körper, das Nahebringen des Gedankens, daß der Körper ein Instrument des Geistes ist, die Bedeutung der Rhythmik im Hinblick auf die Gestaltung von Schulfeiern (hier wird auf die Feste des Instituts Jaques-Dalcroze Bezug genommen), all diese Themen werden von Charlotte Blensdorf als Positiva bzw. als Wirkungen und Ergebnisse der rhythmischen Arbeit genannt.

Schließlich wird die Frage gestellt, wer mehr der Rhythmischen Erziehung bedarf, die Kinder oder die Lehrer?

> *Mir scheint, man sollte in der Lehrerbildung damit beginnen, ihre Prinzipien zum selbstverständlichen Eigentum jeder Schulerziehung zu machen.* (Lit. 62, S. 76)

Charlotte Blensdorf hält die Lehrerbildung für ein vorrangiges Problem, von dem die Entwicklung der Schule abhängig ist und sie plädiert dafür, daß die Rhythmik als obligatorischer Teil der Ausbildung für Lehrer aller Fächer eingeführt wird.

Otto Blensdorf war übrigens außer seiner Mitarbeit am Jena-Plan von P. Petersen auch auf dem Forum der deutschen Schulmusik, den Reichsschulmusikwochen durch Vorträge über die Rhythmische Gymnastik von Jaques-Dalcroze präsent, so 1921 auf der 5. Reichsschulmusikwoche in Berlin und 1926 auf der Reichsschulmusikwoche in Darmstadt zusammen mit Charlotte Blensdorf.
Diese Gelegenheit machten sich auch noch andere Verfechter der Methode bzw. der Rhythmischen Erziehung zu Nutze wie z.B. Max Ast, E.J. Müller, Charlotte Pfeffer und Elfriede Feudel.
Die Frage, weswegen es keinen gemeinsamen Vorstoß der deutschen Dalcroze-Rhythmiker in Sachen Schulmusik und Methode gab, läßt sich aus dem Richtungsstreit der Rhythmiker erklären. Es ging hier

nicht nur um konservativ oder progressiv, um das »Wie« der Weiterentwicklung der Methode, um ihre Anpassung an die Zeitströmungen, sondern um Dalcroze und seine Methode überhaupt. Die spätere Umbenennung des internationalen Fachverbandes von U.I.P.D. in F.I.E.R. ist ein weiterer Beweis dafür. Im Grunde existieren diese Gegensätze und Richtungen bis auf den heutigen Tag. Von einer derart zerstrittenen und uneinigen Fachschaft konnte natürlich kein gemeinsames Handeln, kein eindeutiges, klares Signal erwartet werden. So blieben die Initiativen, die durch die Kestenberg-Reform und das Auftreten prominenter Rhythmiker anläßlich der Reichsschulmusikwochen ergriffen wurden, ohne Breitenwirkung. Sie konnten sich nicht durchsetzen. Durch diese nach außen unklar vertretenen Positionen, Gegensätzlichkeiten und Animositäten konnte kaum eine erfolgreiche Überzeugungsarbeit geleistet werden.

18.6.13 Elfriede Feudel, geb. Thurau (1881 - 1966)

Elfriede Feudel ist unter den deutschen Schülerinnen von Jaques-Dalcroze wohl die bekannteste. Sie ist ein wichtiges Bindeglied zwischen der klassischen Dalcroze-Methode und dem, was heute – zumindest in Deutschland – unter Rhythmik verstanden wird.

Die ausgebildete Volksschullehrerin (1905 - 1916 in Berlin-Schöneberg tätig) beschließt anläßlich einer Dalcroze-Vorführung im Jahre 1910 in der Berliner Musikhochschule nach Hellerau zu gehen. Nach Gewährung einer zweijährigen Beurlaubung vom Schuldienst durch Prof. A. Kretzschmar tritt sie im Jahre 1911 bei Jaques-Dalcroze ihr Studium an und macht 1913 ihre Diplomprüfung. Anschließend kehrt sie wieder an ihren alten Arbeitsplatz in Berlin Schöneberg zurück. 1919 quittiert sie den Schuldienst für immer. 1927 tritt Elfriede Feudel eine Stelle als Seminarleiterin für Rhythmische Erziehung am Städtischen Konservatorium in Dortmund an. Von 1935 bis 1943 leitet sie das Rhythmik-Seminar der Folkwang-Schule in Essen. 1943 folgt sie einem Ruf an die Staatl. Hochschule für Musik, Leipzig, dort erfolgt ihre Ernennung zum Professor. 1947-49 lehrt sie an der Staatlichen Hochschule für Musik in Stuttgart, ihre letzte offizielle Lehrtätigkeit.

Umfassende Lehrgangstätigkeit, Vorträge, Vorführungen, kennzeichnen die Entwicklung von Elfriede Feudel bis hin zu einer eigenen Lehre, und sie kennzeichnen damit auch das Schicksal der Methode Jaques-Dalcroze in Deutschland. Diesen Weg dokumentieren fünf Werke:

I. Die Rhythmische Gymnastik in der Schule, Berlin 1915
II. Rhythmik, Theorie und Praxis der körperlich-musikalischen Erziehung, München 1926
III. Rhythmische Erziehung, 1939
IV. Durchbruch zum Rhythmischen in der Erziehung, 1949
V. Dynamische Pädagogik, Freiburg 1962

18.6.13.1 »Die Rhythmische Gymnastik in der Schule«

Wohl noch unter dem unmittelbaren Eindruck von Hellerau und im Einklang mit den ungefähr zur gleichen Zeit erschienenen Schriften von Boepple und Blensdorf, auf die sich Elfriede Thurau auch bezieht, entstand diese praktische Anleitung. Sie beruft sich dabei auf einen preußischen Ministerialerlaß, der eine Auswahl von Übungen der Methode für die Schule ausdrücklich empfiehlt:

a) aus der Rhythmischen Gymnastik:

1. *Rhythmische Atmungsübungen;*
2. *rhythmische Hand- und Armbewegungen (Bewegungen in gleichen Taktteilen, Klopfbewegungen, gleichmäßiges Taktschlagen der rechten in die linke Hand ohne jede Betonung), rhythmische Betonungsübungen (durch scharfes Hervorheben des ersten Taktteils einer jeden Taktart), Taktierübungen;*
3. *rhythmische Gang- und Marschübungen (Schreiten in gleichmäßigen Taktteilen und zwar o h n e, ferner m i t Betonung des guten Taktteils, Schreiten in den verschiedensten Zeitwerten nach Maßgabe der für die Schule in Betracht kommenden Notenwerte), Marschunterbrechungsübungen (Pausen usw.);*

4. *Darstellung (Realisieren) des Rhythmus von gelernten Liedern, zum Beispiel durch Klopfen usw. Auch schriftliche Darstellung empfiehlt sich;*

b) *aus der Gehörbildung:*

5. *Übungen im genauen (verstandesmäßigen) Unterscheiden von Ganz- und Halbtonschritten;*
6. *Singen der verschiedenen Tonleitern von dem Tone c (cis-ces) aus;*
7. *Singen der Tonleitern (oder von Bruchstücken derselben) in den verschiedensten Rhythmen;*
8. *aus dem reichen Material von Gehör- und Denkübungen der Methode (Musikdiktat) wird bei zweckmäßiger Auswahl auch die Schule Nutzen ziehen können.* (Lit. 96, S. 5)

Vor allem aus räumlichen Gründen, wie schon bei Boepple und Blensdorf, muß auch hier auf wesentliche Teile der Rhythmischen Gymnastik weitgehend verzichtet werden. – Um die Rhythmische Gymnastik an Schulen zu unterrichten, bedarf es nach E. Feudel des Rhythmik-Examens und darüber hinaus des Gesang- und Turnlehrerexamens, da *der Unterricht in Rhythmischer Gymnastik auf der Unterstufe mit dem Turn- und Gesangunterricht, auf der Ober- und Mittelstufe nur mit dem Gesangunterricht Hand in Hand gehen muß.* Die Kombination der beiden Fächer gewährleiste außerdem die Benützung der Turnhalle bzw. des Sportplatzes, die für die Rhythmische Gymnastik unerläßlich sind.

Eine Verbindung dieser beiden Unterrichtsfächer findet auf der Unterstufe des Lyzeums bereits statt. Der Lehrplan setzt für die ersten drei Schuljahre wöchentlich 2/2 Gesang- und 2/2 Turnstunden an; der Unterricht in den beiden Fächern ist von derselben Lehrkraft zu erteilen und soll vorbereiten auf das von der Mittelstufe an genau formulierte Pensum.

Werden diese 4/2 Wochenstunden in den Klassen X, IX und VIII für den Unterricht in Rhythmischer Gymnastik, verbunden mit Gehörbildung, eingesetzt, so ergeben sich folgende Resultate:

Vorbereitung für den Gesangunterricht:

1. *Kenntnis der Notenwerte und ihrer Kombinationen, Taktarten, Pausen und ihrer schriftlichen Darstellung, Phrasierungsgrundlagen, Tempobezeichnungen;*
2. *Notennamen und Notenschrift;*
3. *Gehörübungen im Umfang der C-Leiter;*
4. *bewußtes Atmen;*

Vorbereitung für den Turnunterricht:

1. *Technik des Ganges vom langsamen Schreiten bis zum Laufen, Hüpfen, Springen;*
2. *Beherrschung des Muskelsystems, Gleichgewicht, Dynamik der Bewegung;*
3. *plötzliches Reagieren auf einen Befehl;*
4. *Unabhängigkeit der Gliedmaßen.*

Da Unterrichtsart und Unterrichtsgang in der Rhythmischen Gymnastik den Schüler fortwährend veranlassen, im gegebenen Augenblick über jeden Muskel sowohl wie über den ganzen Körper Herr zu sein und dadurch den Willen und das Selbstvertrauen entwickeln, so werden auch die wissenschaftlichen Fächer – besonders Rechnen – aus der erhöhten Konzentrationsfähigkeit und Überwindung nervöser Hemmungen Nutzen ziehen. (Lit. 96, S. 8 f.)

Für die Unterstufe der Volksschule wird das gleiche Modell vorgeschlagen. In der Mittel- und Oberstufe hingegen soll die Rhythmische Gymnastik ausschließlich in Verbindung mit dem Gesangunterricht gegeben werden, da das Turnen auf diesen Stufen andere Ziele verfolge.

Die Lehrkraft, in deren Hand der rhythmische und der Gesangunterricht liegt, wird feststellen müssen, wieviel Zeit neben dem zu erledigenden Pensum des Gesangunterrichts für Rhythmische Gymnastik übrig bleibt. Das Wegfallen aller rhythmischen und Gehörübungen, die den Liedgesang vorbereiten und die bereits in der Unterstufe erledigt sind, wird eine Einschiebung ermöglichen. Daneben käme die Verwendung der im Lehrplan vorgesehenen dritten Turnstunde oder eines Spielnachmittags in Frage. Der Unterricht in Rhythmischer Gymnastik hätte jetzt die Aufgabe, die allgemeine

musikalische Bildung der Schüler durch eine Fortsetzung der rhythmischen und Gehörübungen im Anschluß an den Liedstoff zu vertiefen, die Individualität und das Urteil durch Übungen im Improvisieren und Analysieren auszubilden, und die Gesangstunde für Ton- und Lautbildungsübungen und den Liedgesang freizumachen.

In den Knabenschulen sollte während der Mutationszeit der Gesangunterricht durch Rhythmische Gymnastik ersetzt werden. (Lit. 96, S. 10)

Elfriede Thurau betont, daß es wünschenswert wäre, Rhythmische Gymnastik und Gehörbildung nicht zu trennen, sondern von einer Lehrkraft unterrichten zu lassen, und daß diejenigen Übungen der Methode berücksichtigt werden sollen, die »in direkter Beziehung zum Pensum des Gesangunterrichts stehen«. Arbeitsunterrichtliche Prinzipien zeigen sich in folgenden Sätzen:

Selbsterleben und Selbstschaffen der Schüler ist die wichtigste Forderung des Unterrichts. Sobald der Schüler einige Taktarten und Notenwerte kennt, setzt er sie selbstschaffend und variierend zusammen. Er ersinnt seine Spiele, erfindet seine Melodien, seine Verse. Arbeit, Spiel und Kunst verbindet der Rhythmus zu einer Einheit. (Lit. 96, S. 11)

Allgemeine Hinweise, die Aufteilung der Übungen für die Unter- Mittel- und Oberstufe und die Lehrziele für die verschiedenen Stufen sind aus dem Inhaltsverzeichnis ersichtlich:

Einleitung

Lehrkräfte
Ort
Anzug
Zeit
Lehrstoff und Unterrichtsweise
Unterstufe
Lehrziel
Grundriß der Übungen

1. *Unbetontes Gehen*
2. *Willens- oder Spontanitätsübungen*
3. *Betontes Gehen*
4. *Taktieren*
5. *Schreiten in Zeitwerten (Realisieren)*
6. *Pausen*
7. *Auftakt*
8. *Phrasierung*
9. *Unabhängigkeitsübungen*
10. *Atemübungen*
11. *Spiele*

Mittelstufe

Lehrziel
Grundriß der Übungen

1. *Realisationsketten*
2. *Raum- und Zeitmessen*
3. *Doppelte Schnelligkeit*
4. *Synkopen*
5. *Zwei gegen Drei*
6. *Unabhängigkeitsübungen*
7. *Kontrapunkt*
8. *Pathetischer Akzent*

9. Doppelthema
10. Atmungsübungen
11. Spiel und Plastik

Oberstufe

Lehrziel
Grundriß der Übungen
Formenlehre
Improvisation
Musikalische Erziehung im Hause
Endziel der rhythmischen Erziehung

Lehrziel [Unterstufe]

Kenntnis der Notenwerte von der punktierten Ganzen [im Original als Notenzeichen] bis zur Sechzehntelquartole; ihre körperliche Beherrschung. Realisation einer zweitaktigen Phrase oder eines einfachen, erlernten Liedes mit richtiger Betonung und Phrasierung; schriftliche Darstellung des Rhythmus.
Unterscheiden von Ganz- und Halbtonstufen. Treffen von Tönen außerhalb des Stimmumfangs. Innerliches Singen. Auffinden der Tonika.
Absingen einer einfachen bezifferten oder notierten Melodie in C mit richtiger Phrasierung und sinngemäßer Betonung.
Improvisation einfacher Melodien in C.
Musikdiktat in C. (Lit. 96, S. 12)

Lehrziel [Mittelstufe höherer Lehranstalten]

Körperliche Darstellung einer vier- bis achttaktigen Phrase mit genauer Wiedergabe ihres musikalischen Charakters. Beherrschung schwieriger Rhythmen: Synkopen, Kontrapunkt, zwei gegen drei. Zeit- und Raummessen.
Vergleichendes Studium der Dur-Tonarten vom Ausgangston C bis Cis und Ces. Singen der Tonleitern und von Bruchstücken derselben in verschiedenen Rhythmen. Absingen, Transponieren und Improvisieren von Melodien in allen Dur-Tonarten.
Gefühlsmäßiges Singen der betreffenden Dur-Tonleiter, nachdem eine kurze Akkordfolge vorgespielt wurde. Modulationen hören, Tonarten bestimmen.
Dirigieren aller erlernten Lieder und Melodien mit guter Betonung, Phrasierung und strengem Rhythmus. (Lit. 96, S. 22)

Lehrziel [Oberstufe höherer Lehranstalten]

Ausbildung des musikalischen Form- und Stilgefühls; körperlicher Ausdruck desselben.
Studium des Rhythmus in Bewegung und Wort zu tieferem Verständnis für Plastik und Poesie.
Homophonie und Polyphonie
Studium der Mollarten von c bis cis und ces
Improvisieren in moll, Transponieren
Modulationsregeln
Enharmonik, Chromatik
Drei- und vierstimmiges Singen nach bezifferten Bässen und Kadenzen in dur und moll
Analyse von Gesang- und Instrumentalwerken
Selbständiges Dirigieren größerer Chorwerke. Erkennen etwaiger Fehler in den einzelnen Stimmen (Lit. 96, S. 33)

Fotos aus der rhythmischen Schularbeit sind am Schluß der Schrift beigefügt. Diese Veröffentlichung stellt in ihrer knappen Übersichtlichkeit und in ihrer Bezogenheit auf die einzelnen Schultypen eine brauchbare Anleitung dar. Was die musikalischen Inhalte anbetrifft, steht sie für die damalige Zeit – noch vor der Kestenberg-Reform – auf einem erstaunlichen Niveau und nimmt in mancher Hinsicht Reformvorschläge der zwanziger Jahre vorweg, indem sie die Entwicklung des Gesangunterrichts von dem bloßen Liedersingen hin zu einem »Musikunterricht« mit umfassender musikalischer Bildung unterstützt.

18.6.13.2 »Rhythmik, Theorie und Praxis der körperlich-musikalischen Erziehung«

Dieses Werk von Elfriede Feudel erweist sich bei näherem Hinsehen als Sammlung von Aufsätzen bzw. Abhandlungen verschiedener Autoren zu diesem Thema. So finden wir außer den Aufsätzen der Herausgeberin weitere von L. Schalk, N. Gorter, H. Nottebohm, E. Ferand-Freund, Ch. Pfeffer, A. Epping, E. Jolowicz, M. Scheiblauer, Ch. Blensdorf und G. Güldenstein.

In der Einleitung beschreibt Elfriede Feudel ihren Weg zu Jaques-Dalcroze und nach Hellerau, die Art und Weise, wie sie persönlich Jaques-Dalcroze und seine Methode erlebt hatte. Die aktuelle Situation in den zwanziger Jahren beschreibt sie folgendermaßen:

> *An solche Erlebnisse müssen wir uns erinnern, wenn wir seine [Jaques-Dalcroze'] Bedeutung für die körperlich-musikalische Erziehung und damit die Einheit in der Vielfältigkeit ihrer heutigen Erscheinungsformen erkennen wollen. Diese Erkenntnis aber ist nötig, um das Ziel der Arbeit nicht aus den Augen zu verlieren.*
>
> *Wenn Dalcroze einmal neben Pestalozzi und Rousseau unter den großen Pädagogen der Schweiz genannt werden wird, so wird es nicht deshalb geschehen, weil er der Schöpfer einer Methode ist. Jede Methode, sei sie noch so scharfsinnig erdacht und erfolgreich angewandt, ist ein Produkt ihrer Zeit und steht und vergeht mit deren Voraussetzungen. Was in der Zeit der Hellerauer Bildungsanstalt als »Dalcroze-Methode« bekannt war, ist zur Zeit in Deutschland nur noch dem Geiste nach lebendig geblieben, in seiner unveränderten, äußeren Gestalt kaum noch irgendwo anzutreffen. Aber bestehen bleiben wird die große Idee Dalcroze' von dem körperlich-musikalischen Erleben, von der Einheit geistigen und körperlichen Tuns durch das Mittel der Musik, die in allen Kulturländern Fuß gefaßt hat und in jedem Lande zu eigenen Formen gelangen muß.*
>
> *Die mit Dalcroze' Namen verbundene Rhythmik ist so sehr Sache des Erlebens, daß es schwer, wenn nicht unmöglich erscheint, sie durch beschreibende Worte dem Verständnis nahezubringen oder durch passive Hinnahme ein Verhältnis zu ihr zu gewinnen. Wenn jeder Erzieher letzten Endes das Beste seiner Unterweisung aus dem eigenen Wesen schöpft, so ist bei der Rhythmik auch der Stoff völlig abhängig vom Lehrenden und gewinnt Gestalt und Inhalt erst durch die Persönlichkeit dessen, der ihn mit Leben erfüllt.* (Lit. 97, S. 12)

Hier werden bereits Grundpositionen deutlich, die Elfriede Feudel zeit ihres Lebens im Gegensatz zu Dalcroze vertreten hat: Die Abneigung gegen jegliche Form von Methode und damit verbunden die Kennzeichnung der Rhythmik als »Sache des persönlichen Erlebens«, die nicht durch Worte beschrieben werden kann. Die völlige Abhängigkeit des zu vermittelnden Stoffes von der betreffenden Lehrerpersönlichkeit, diese Betonung des Irrationalen, der absoluten Freiheit des Lehrenden und die Reduzierung der Methode Jaques-Dalcroze auf die »Idee« sind typisch für die Autorin und ziehen sich wie ein roter Faden durch alle ihre Werke. Sie beschreibt die neue Zeit, seit Dalcroze' Abwesenheit von Hellerau, als Zeit der großen Wandlungen auf erzieherischem Gebiet. In die Schule sei ein neuer, frischer Geist der Lebensnähe eingezogen, der »körperlichen Ertüchtigung« werde viel mehr Wert beigemessen. Über das Schicksal von Dalcroze' Methode schreibt sie:

> *Die mit seinem Namen verbundene körperlich-musikalische Erziehung ist vielfach mißverstanden, angefeindet, von zahllosen Nachahmern ausgebeutet und verfälscht, von wenigen Berufenen weiterentwickelt, weiten Kreisen der Gebildeten kaum dem Namen nach bekannt.* (Lit. 97, S. 13)

Diese in knappe Worte gekleidete Situationsanalyse zeigt so recht das Desaster, in dem sich das ganze von Jaques-Dalcroze entwickelte musikpädagogische System – zumindest in Deutschland – zu diesem Zeitpunkt befand; es zeigt aber auch das Gespaltensein zwischen dem »neuen Geist« und der »alten« Methode, die noch zu Hellerauer Zeit als revolutionär gefeiert, aber schon einige Jahre danach von vielen als antiquiert abgelehnt wurde.

> *Bei der kurzen Skizzierung der Methode in ihrer geschichtlichen Entwicklung habe ich mich bemüht, überall mehr die Idee als das Zufällige ihrer Erscheinungsform aufzuzeigen.* (Lit. 97, S. 13)

Das Konkrete, Unverfängliche, Klare einer Methode paßte nicht mehr in die Zeit, man weicht auf die »Idee« aus, hier braucht man sich nicht so sehr festzulegen, hier verschwimmen die Konturen. Das Fatale der Situation zeigt sich, wenn es auf die Methode bezogen heißt, »von wenigen Berufenen weiterentwickelt«. Glaubte man tatsächlich, durch ständige Demontage des Dalcrozeschen Systems und mit der Einführung des »Neuen Geistes«, des »frischen Windes«, im Sinne Jaques-Dalcroze' zu handeln, indem man die Körperrhythmik, die Natürlichkeit, das schöpferische Tun gegen alles Geistige, vom Willen beeinflußte, Systematische auszuspielen versuchte? Die Antwort von Jaques-Dalcroze auf diese »Weiterentwicklung«, sein Körperbildungssystem »Grammaire rythmique«, seine Besuche und Vorführungen in Frankfurt und Berlin Ende der zwanziger Jahre, der erste Rhythmik-Kongreß in Genf, alles Ereignisse, die ungefähr zur gleichen Zeit stattfanden, sprechen eine andere Sprache. Und was soll man von folgender Passage aus der Einleitung des Buches von Elfriede Feudel halten?

> *Mitbestimmend für sein Erscheinen war die Tatsache, daß seit den Hellerauer Veröffentlichungen der Vorkriegsjahre, die im Buchhandel nicht erhältlich sind, keine zusammenfassende Darstellung der Dalcroze-Methode in Deutschland erschienen und daß insbesondere über die selbständige, von Dalcroze ganz unbeeinflußte Entwicklung der Rhythmik in den letzten zehn Jahren nichts mehr veröffentlicht worden ist.* (Lit. 97, S. 13)

1916/17 erschien die II. Edition der Methode Jaques-Dalcroze »Die Rhythmik« in deutscher Übersetzung bei Breitkopf & Härtel. Nina Gorter, die bedeutendste Assistentin von Jaques-Dalcroze und Mitautorin, war zum Zeitpunkt der Herausgabe des Buches von Elfriede Feudel bereits tot.
Diese echte oder vorgebliche Unkenntnis Elfriede Feudels mutet seltsam an. Entweder Jaques-Dalcroze wurde bereits in den zwanziger Jahren als eine historische Figur betrachtet, der man zwar Hochachtung und Anerkennung zollte, auf dessen Methode man aber nicht gerne festgelegt sein wollte, den man jedoch aufgrund seiner vielfältigen, oft widersprüchlichen Äußerungen zu bestimmten Themen jederzeit für die neuen Bestrebungen in Anspruch nehmen konnte, oder man nahm absichtlich nicht mehr zur Kenntnis, was Jaques-Dalcroze publizierte, hatte den persönlichen Kontakt nach und nach auf den Austausch von Höflichkeiten beschränkt, anstelle in einen konstruktiven Erfahrungs- und Meinungsaustausch mit dem Schöpfer der Rhythmik zu treten.
Vier Aufsätze des Buches, die sich mit Themen wie der Entwicklung der Methode nach 1914, der Rhythmik, des rhythmischen Unterrichts in der Schule und der Lehrerbildung beschäftigen, sollen hier etwas näher untersucht werden.

»Die Entwicklung der Methode nach 1914«

> *Mit der Loslösung aus der internationalen Sphäre von Hellerau gewann die Dalcroze-Idee die Möglichkeit selbständiger Weiterentwicklung auf deutschem Boden. Es mußte sich erweisen, ob sie hier heimisch werden konnte und welche Formung sie durch die besondere germanische Einstellung zu ihren Problemen: Musik, Gymnastik, Erziehung erhielt.* (Lit. 97, S. 22)

Diese Sätze, bezogen auf Dalcroze und seine Methode, stellen die Konsequenzen dar, die mit dem Weggang von Jaques-Dalcroze und dem Ende Helleraus unter seiner Leitung gezogen wurden: der speziell deutsche (germanische) Weg der Rhythmik. Feudel setzt sich u. a. mit den Vorwürfen sachlicher Art auseinander, die gegen die Methode, besonders gegen die Rhythmische Gymnastik von Jaques-Dalcroze,

erhoben wurden. Wie bei E. Feudel häufig, vermissen wir auch hier eine klare persönliche Stellungnahme. Zunächst geht sie auf den Kardinalvorwurf von Bode ein, Dalcroze verwechsele Takt und Rhythmus, die Methode sei »intellektuell« und damit ein Widerspruch in sich.
Dieser Vorwurf richte sich in erster Linie gegen ein Kernstück der Rhythmischen Gymnastik, die »Realisationen«, auch gegen gewisse polymetrische Übungen, die Realisierungen vier verschiedener Metren (2/4, 3/4, 4/4, 5/4) durch beide Arme, Kopf und Beine. Der Kommentar von Feudel dazu:

> *Es war sehr begreiflich, daß dieser Einwand erhoben wurde.* (Lit. 97, S. 23) Und weiter:

> *Die Beantwortung dieser Frage, die an jeden Dalcroze-Lehrer herantrat, war entscheidend. Denn von ihr hing es ab, ob die Dalcroze-Methode ein starres Übungssystem wurde, das etwa der Musikpädagogik einige Hilfe leisten konnte, oder ob sie – nach dem Ziel ihres Schöpfers Menschenbildung durch Musik – zu einem Erziehungsprinzip von allgemeiner Bedeutung werden konnte. Vielleicht ist es kennzeichnend für deutsche Wesensart und ihr Eindringen in eine Idee, daß die »intellektuelle Gefahr«, die zweifellos in der rhythmischen Gymnastik lag, vermieden wurde und man heute von einer Dalcroze-Erziehung, nicht einer Methode sprechen muß.*
> *Welche Stellung haben die metrisch-rhythmischen Übungen in der rhythmischen Gymnastik? Etwa den gleichen beim Erlernen der musikalischen Sprache wie die Lautierübungen beim Lesenlernen des Kindes, d.h. sie sind nicht Selbstzweck, und es wäre ebenso unsinnig zu behaupten, daß man durch »Realisationen« zum Musikverständnis erziehe wie durch Lautieren in den Geist der Dichtung dränge. So angesehen, bilden sie einen wichtigen Teil des Unterrichts und übernehmen einen Teil der Aufgabe. Das Ineinander von Bindung und Freiheit musikalischen Geschehens als erziehende Kraft zu gewinnen.* (Lit. 97, S. 24)

Nach Feudel bestand ein weiterer Einwand der Kritiker in der »gymnastischen Unzulänglichkeit« der Methode:

> *Er war sehr berechtigt und erhob sich um so häufiger, als künstlerische Körperbildung ein Gegenstand allgemeinen Interesses wurde, und mehrere ausgezeichnete Systeme entstanden, die teils gymnastischen, teils künstlerischen Zielen zustrebten.* (Lit. 97, S. 24)

Diese Mängel, die gymnastische Seite der Methode betreffend, schildert Feudel mit überzeugenden und plausiblen Erklärungen. Es fehlt jedoch hier der Hinweis, daß Dalcroze diesen Mangel durchaus erkannt hatte und just im Jahre 1926 mit seiner »Grammaire rythmique« ein für die Rhythmik geeignetes Körperbildungssystem entwickelt hatte, das zwar nur im Manuskript vorhanden, aber in der Fachzeitschrift »Le Rythme« besprochen worden war. Ein persönlicher Kontakt mit Jaques-Dalcroze in dieser Frage wäre sicher herzustellen gewesen, und man wundert sich, daß in allen kontroversen Fragen zur Methode so getan wurde, als wäre mit Hellerau, dem kurzen Gastspiel Jaques-Dalcroze' in Deutschland, alles zu Ende, als wäre Jaques-Dalcroze nicht mehr gegenwärtig.

> *Die Weiterentwicklung der Methode führte dazu, den Bewegungsimpuls nicht mehr – wie es ihrer Entstehung nach natürlich war – in der Hauptsache von der Musik ausgehen zu lassen, sondern ebensosehr den Körper als Erreger musikalischer Bewegungen aufzufassen. Damit wurde ein eingehendes Studium der Körpertechnik unentbehrlich. Doch führt die Rhythmik über eine bloße technische Steigerung der vitalen Ausdrucksfähigkeit des Körpers weit hinaus in Gebiete schöpferischen Erlebens und rhythmischen Schauens und die gymnastische Durchbildung bedeutet ihr etwa dasselbe wie die Bogenführung dem Geiger.*

Bei dieser »Weiterentwicklung« wurden jedoch zwei Dinge vergessen: Erstens: Die neue gymnastische Dimension machte das Dalcroze-System oder wie man sich damals ausdrückte, die »Dalcroze-Erziehung« mehr und mehr unbrauchbar für die Schule, den Musikunterricht. Zweitens: Der neue, vom Körper ausgehende Bewegungsimpuls führte von der Musikpädagogik weg, stellte die musikpädagogische Methode von Jaques-Dalcroze in Frage. Darüber konnte auch das Plädoyer Feudels für die vom musikalischen Impuls abgeleiteten »wertvollen« Reaktions- und Konzentrationsübungen nicht hinwegtäuschen.

Die Unbekümmertheit, auch ohne das Plazet des Schöpfers der Rhythmik einzuholen, dessen System, dessen Methode weiterzuentwickeln, machen folgende Passagen des Aufsatzes deutlich:

> *Die Dalcroze-Erziehung läßt der Individualität des Lehrers den größten Spielraum. Die Unterrichtsweise der einzelnen Dalcroze-Vertreter ist daher je nach ihrer künstlerischen und pädagogischen Einstellung und ihren praktischen Unterrichtszielen außerordentlich verschieden. Die allen gemeinsame Grundlage besteht in dem engen Verknüpftsein von Musik und Körper, wobei die Musik nicht nur Stimulans und Ordner der Bewegung ist – wie zum Beispiel beim Militär und mehr oder minder auch bei denjenigen Systemen der Körperbildung, die die Musik als Hilfskraft verwenden – sondern in ihrer Totalität von Dynamik, Klang und Rhythmus in Beziehung zum Körper tritt. Daher steht auch die Ausbildung des Tonsinns und die Fähigkeit zu freiem Spiel in enger Verbindung mit den rhythmischen Übungen, und die drei Teilgebiete der Methode: Gehörbildung, Rhythmik, Improvisation durchdringen und ergänzen sich wechselseitig zu völliger Einheit.*
> (Lit. 97, S. 25 f.)

Da man schon in den zwanziger Jahren Jaques-Dalcroze und seine Methode als historisches Monument betrachtete, fühlte man sich berufen, »weiterzuentwickeln, zu vertiefen, zu verbessern« und tat so, als hätte man die Vollmacht dazu durch das Hellerauer Diplom erhalten. Es handelte sich hier ja nicht um Kleinigkeiten, um unbedeutende Korrekturen, Ergänzungen, sondern um tiefgehende Einschnitte, schließlich um einen anderen Weg.

> *Die bisherige Entwicklung der Dalcroze-Idee seit 1914 zeigt, daß in Deutschland die Bedeutung dieses Moments allgemein bekannt und auf seine Vertiefung der größte Wert gelegt wurde. Man sah das Ziel des Unterrichts weniger – wie in Genf – in einer ständigen Steigerung der körperlich-geistigen Disziplinierung, sondern kam im Streben nach der Entwicklung des Spontanen, Improvisatorischen, Schöpferischen immer mehr auf die elementaren Grundlagen von Form, Raum und Zeit zurück – baute sozusagen mehr in die Tiefe als in die Höhe.*
>
> *Die Eigenart und Unerschöpflichkeit der Beziehungen von Musik und Körper bedingt, daß in der Dalcroze-Erziehung kein fertiges Unterrichtssystem vorliegt oder je vorliegen wird, sondern daß es sich um die Entdeckung oder Wiederentdeckung eines wertvollen Gebietes handelt, in das bis jetzt nur wenige Schritte getan sind.* (Lit. 97, S. 26)

Es stimmt nicht, daß mit der Dalcroze-Methode – das Wort »Methode« vermeidet man möglichst, um auf nichts festgelegt zu werden – kein fertiges Unterrichtssystem vorlag. Das methodische Gebäude, das mit der II. Edition vorlag, war von seinem Schöpfer sehr wohl fertiggestellt worden. Ein Ausbau, eine Erweiterung, war zwar möglich und sicher auch in einigen Disziplinen nötig, aber immer unter Berücksichtigung des vorhandenen Gebäudes, des Fundaments.

> *Die Verbreitung der Dalcroze-Erziehung wird dadurch erschwert, daß sich die Erkenntnis ihrer Bedeutung weder durch Bücher und Vorträge, Schüler- und Filmvorführungen, noch überhaupt das geschriebene oder gesprochene Wort vermitteln läßt, sondern allein durch die lebendige Erfahrung am eigenen Leibe und auch da – wie bei jeder Erziehung im Gegensatz zum Anlernen – erst nach längerer Zeit spürbar wird.* (Lit. 97, S. 27)

Dieses Zitat in seiner Einseitigkeit hat zumindest in Deutschland Schule gemacht. Generationen haben sich daran gehalten, und so konnte es kommen, daß die Methode Jaques-Dalcroze besonders hierzulande völlig vergessen wurde. Die Feindschaft allem Methodischen gegenüber, die Feindschaft gegen die schriftliche Fixierung der Methode atmet den Geist von Klages und seiner Anhänger. Verstand und Willen waren nur geduldet zugunsten einer sich immer mehr verbreitenden Irrationalität, hatten mit einem vom Eigenrhythmus durchpulsten Körper, der sich zum schöpferischen Tun berufen fühlte, nichts gemein. Sie führten schließlich, was die rhythmische Literatur sehr häufig kennzeichnet, zu einem unklaren, wolkigen, ideologiebeladenen Stil, zu Schlagworten wie Ganzheit, Natürlichkeit, Schöpfertum, Erlebnis, die alles oder nichts sagen, die sich jeder rational wissenschaftlichen Betrachtungsweise entziehen.

»Rhythmik«

Auch in diesem Aufsatz zieht Feudel gegen die Methode zu Felde und tut so, als hätte Jaques-Dalcroze sich von seiner Methode distanziert. »Methode« ist bei Feudel gleich Pedanterie und Schematisierung, also von Anfang an negativ besetzt. Sie schreibt über Jaques-Dalcroze:

> *Seine bahnbrechende pädagogische Bedeutung besteht weniger in dem, was er als abgeschlossenes Werk in Hellerau hingestellt hat, als darin, daß er mit der zunehmenden Erkenntnis von der Tragweite und Entwicklungsfähigkeit seiner Anfangsidee diese vor jeder Pedanterie und Schematisierung einer »Methode« bewahrte und ihr dadurch die Möglichkeit zu weiterem Ausbau schuf.* (Lit. 97, S. 29)

Auf ein Defizit der Methode, auf etwas nur in Ansätzen Vorhandenes, macht Feudel in folgenden Passagen aufmerksam:

> *Sehr bald mußte klar werden, daß die Musik sich nicht allein durch ihr zeitliches Moment und seine Auswirkungen: Metrum, Rhythmus, Agogik in die Körpersprache übertragen ließ, sondern daß auch Dynamik und Klang der Entladung in die Gebärde zustrebten; und daß das Erleben eines Rhythmus erst möglich war, wenn die musikalische Spannung und Lösung aus der Synthese der drei Faktoren vom Körper empfunden und wiedergegeben werden konnte.* (Lit. 97, S. 30)

Im Verlauf des Aufsatzes geht Feudel auf die Dalcrozeschen Realisierungen, die Unabhängigkeits- und Reaktionsübungen ein, die in Hellerau im Zentrum der Ausbildung der Rhythmischen Gymnastik standen und empfiehlt sie als wertvollen Bestandteil der Dalcroze-Erziehung:

> *Sie dienen unmittelbar der Musikpädagogik, und können – da sie auch in der allereinfachsten Form unendlich anpassungs- und variationsfähig sind – ebenso der Heilpädagogik dienstbar gemacht werden.* (Lit. 97, S. 32)

Feudel erwähnt auch die Plastik, die »plastique animée«, die als Buch im selben Jahr wie die II. Edition (jedoch nur in französischer Sprache) erschien. Sie wird von ihr fälschlicherweise als »spontan freie Wiedergabe musikalischer Form durch den Körper« bezeichnet. Hier handelt es sich jedoch, wie bei der Rhythmischen Gymnastik, um ein System von koordinierten Bewegungen verschiedener Gliedmaßen, Ansätze davon sind bereits im Band II »Die Rhythmik« von 1916/17 enthalten.

Der von Dalcroze eingeschlagene Ausbildungsweg in Hellerau wird von Feudel zwar als eine Möglichkeit bezeichnet, wobei die lange Studienzeit und der von »starker künstlerischer Individualität« geprägte Unterricht Dalcroze' nach ihrer Ansicht den entscheidenden Ausschlag gaben. Jedoch gibt Feudel zu bedenken:

> *Für den Durchschnittsschüler und -lehrer lag die Gefahr außerordentlich nahe, einerseits die vorhandenen natürlichen Regungen und körperliche Eigenart durch bewußte Übung zu vernichten, andererseits durch nicht lange genug fortgesetzte Übung zu einer Art unkünstlerischen Drills zu kommen. Man kam der Lösung der Frage: Erfassung des Unbewußten, die ja überhaupt das Kernproblem einer rhythmischen Erziehung bildet, bedeutend näher, als man im Laufe der nächsten Jahre immer mehr dazu überging, unter Verwertung der erworbenen Kenntnisse die Übungen vom Gegenpol aus aufzubauen, das heißt nicht vom Musikempfinden sondern vom Körpergefühl ausging. Es war dies um so eher möglich, als man im allgemeinen mit einem stärker entwickelten Körpergefühl rechnen konnte als zu Dalcroze' Zeit, – eine Folgeerscheinung der vielen Bestrebungen auf gymnastischem Gebiet...*
>
> *Die Musik ist auch hier von unersetzlichem Wert. Sie – und nur sie – hat die Macht, das Erproben der rhythmischen Kraft unmittelbar zum rhythmischen Schauen zu steigern und schöpferische, seelische Kräfte zu erwecken; sie legt aber auch Fesseln an durch Bindung an ihre Formgesetze, so daß sie einerseits die Kraft des lebendigen Stroms zusammenfaßt wie andererseits ein Überfluten des reißenden Wassers verhindert.* (Lit. 97, S. 33)

Feudel sieht in den Dalcrozeschen Dirigierübungen ein »hervorragendes Mittel zur Gewinnung eines sicheren Körpergefühls«:

> *Doch führen sie über die individualistische Ausdeutung von Musikalischem hinaus zur Formung körperlicher Rhythmen nach rhythmischen und kontrapunktischen Gesetzen und stellen damit die Synthese von Körperlichem und Geistigem in der Vollendung dar.* (Lit. 97, S. 34)

Die Übungen im »Führen und Folgen« bekommen in der Zeit nach Hellerau zusammen mit den Dirigierübungen ein besonderes Gewicht.

> *Erst seit man das Körpergefühl als ebenso vorhanden betrachtet wie das Musikempfinden und ebenso leicht an den Instinkt appellieren kann wie an den Intellekt, ist man imstande, dem Streben Dalcroze' nach einer Befreiung des Menschen durch körperlich-musikalische Erziehung beizukommen und die Schwächen zu vermeiden, die jeder Einseitigkeit anhaften.* (Lit. 97, S. 35)

Für den modernen Rhythmikunterricht stellt Feudel, indem sie sich auf Jaques-Dalcroze beruft, zwei pädagogische Grundsätze auf:

1. Die Improvisation in Verbindung mit der in den zwanziger Jahren durch die Schulreform propagierten Arbeitsschule.

> *Es genügt nicht, daß der Schüler etwas vorgeschriebenes ausführt, er muß sein Material selbst gestalten, um es nicht nur kennen- sondern beherrschen zu lernen.* (Lit. 97, S. 35)

Daß der Normalschüler die Ausdrucksmöglichkeiten seines Körpers und seiner Stimme zunächst gar nicht kennt, sich dieses »Material« erst einmal aneignen muß, Hemmungen hat, sich körperlich zu produzieren, weil er als moderner Mensch die Körpersprache nicht mehr beherrscht, auf diesen langen Prozeß geht Feudel nicht ein. Das aber sind Erfahrungen, die jeder Lehrer in der Schule macht, der in diesem Sinne mit Schülern arbeiten möchte.

Der Weg, den sie hier aufzeigt, vom »unbeholfen-tastenden Versuch« bis zum »künstlerisch-schöpferischen Akt«, endet, von Ausnahmen abgesehen, oft in einem peinlichen Dilettantismus, das haben schon Bie und Brandenburg und später Adorno klar erkannt. Wo, so könnte man fragen, sind denn die Beweise für diese künstlerisch-schöpferische Arbeit in der Nach-Dalcrozeschen Rhythmik? Hat sie musikalisch-künstlerisch je Furore gemacht, hat sie sich als moderne Bewegungskunst einen Namen gemacht?

2. Das Führen und Folgen.

> *Einmal bestimmt die Musik die Bewegung, ein andermal geht der Antrieb vom Körper aus und die Musik hat die Aufgabe, ihm zu folgen. Der Lehrer leitet den Unterricht, aber er veranlaßt fortwährend den Schüler, seinerseits Aufgaben zu stellen und wird dadurch von ihm abhängig. Jeder Schüler führt einmal die anderen und fügt sich wieder dem Gebot eines Mitschülers oder ordnet seinen Willen dem der Gesamtheit unter. Immer flutet ein Wechselstrom zwischen Musik und Körper, Schüler und Lehrer, Schüler und Schüler. Immer ist der Führer genötigt, einen klaren Willen zu haben und ihm einen zwingenden Ausdruck zu geben. Aber er ist an ein lebendiges, in steter Bewegung befindliches Material gebunden und kann sein Ziel nur erreichen, wenn er diesem gerecht wird. Der dirigierende Körper darf die ihm folgende Musik nicht vergewaltigen, der führende Schüler muß in jedem Augenblick die Bewegungsmöglichkeiten der anderen berücksichtigen. Und schließlich muß ihn das ständig geübte Einfühlen in die Gesamtheit auch dazu befähigen, den Augenblick zu erkennen, wo er einem stärker und besser gerichteten Wollen nachzugeben hat und aus dem Führenden wieder zum Folgenden wird.* (Lit. 97, S. 36)

Als Bilanz und Blick in die Zukunft stellt Feudel fest:

> *Das bisher Erreichte ist nicht endgültig; neue bessere Wege mögen sich auftun. Für die Weiterentwicklung der Rhythmik ist es belanglos, ob sie jede Kritik überzeugt und wenig erstrebenswert, daß sie schließlich von der Sympathie der großen Menge getragen zu einer Modesache wird.*

Aber außerordentlich wichtig, ja entscheidend für ihr Fortbestehen ist es, daß sich die zur Mitarbeit fähigen und berufenen Kreise nicht länger der Einsicht verschließen, daß es sich in der Dalcroze-Erziehung nicht um irgendeine »Methode« einiger weniger handelt, sondern um ein Problem, das Kunst und Pädagogik gleich stark berührt und zu dem wertvolle Vorarbeit bereits geleistet ist. Die Beziehungen der Rhythmik zu ihren zahlreichen Grenzgebieten: Bühnenkunst, Tanz, Schule, Musik- und Heilpädagogik sind kaum erkannt und noch weniger fruchtbar gemacht; hier ist eine Fülle lohnender Aufgaben und Raum zur Entfaltung vieler Kräfte. Was Kunst und Pädagogik vereint für die Entwicklung des Kindes bedeuten können, – das zu erweisen dürfte die nächstliegende und lohnendste Aufgabe der Rhythmik sein. (Lit. 97, S. 36 f.)

Indem Feudel u. a. Schule und Musikpädagogik als Grenzgebiete der Rhythmik kennzeichnet, distanziert sie sich eindeutig von den Ursprüngen und Intentionen der Dalcroze-Methode.

»Der rhythmische Unterricht in der Schule«

Das Wesenselement des rhythmischen Unterrichts ist die Freude. (Lit. 97, S. 105)

Der rhythmische Unterricht in der Schule wird voraussichtlich noch lange auf die Arbeit Einzelner beschränkt bleiben; an eine allgemeine Einführung in die Jugenderziehung kann ich nicht glauben, solange allerorts Lehrermangel besteht und Art und Bedeutung des Unterrichts wenigen bekannt sind. Möge die Zukunft gute Lehrer und verständnisvolle Schulleiter zusammenführen, – dann werden die Resultate des Unterrichts besser für ihn sprechen als es Worte und gelegentliche Schülervorführungen in der Öffentlichkeit zu tun vermögen. (Lit. 97, S. 106)

Im Verlauf ihrer Ausführungen kommt Feudel zunächst auf die Musiklehrer zu sprechen. Sie ist davon überzeugt, daß sich weder Musik- noch Turnlehrer trotz Vorführungen der Methode anläßlich musikpädagogischer Wochen intensiv mit der Rhythmik auseinandergesetzt haben. Den Musiklehrern möchte sie daraus jedoch keinen Vorwurf machen und begründet dies:

Denn der Fachmusiklehrer steht in der Schule vor einer Fülle von Stoff, deren er bei der seinem Fach zugebilligten unerhört niedrigen Stundenzahl nur bei konzentriertester Arbeit Herr werden kann; und es kann nicht wundernehmen, wenn er in den körperlichen Übungen eine übermäßige Belastung und Zeitversäumnis sieht. Ebenso ist es verständlich, wenn der Turnlehrer die intensive Beschäftigung mit der Musik als einen Umweg zu seinen rein körperlichen Zielen ansieht.

Betrachten wir also die Rhythmik von einem bestimmten Fachstandpunkt aus, so werden wir sie ablehnen müssen; sind wir aber der Meinung, daß die Schule nicht der Fachlehrer, sondern der Kinder wegen da ist und daß unsere bestehenden Schulverhältnisse nicht den Gipfel alles Erreichbaren bedeuten und in kommenden Zeiten vielleicht anders ausschauen werden, so dürfen wir einmal ohne Voreingenommenheit prüfen, was für den rhythmischen Unterricht spricht. (Lit. 97, S. 106 f.)

Hier wird klar, daß Feudel die Rhythmik als selbständiges Fach verstand, als drittes Fach neben Musik und Turnen und nicht in erster Linie als musikpädagogisches System. Wäre letzteres der Fall gewesen, hätte es eine eindeutige Identifizierung mit dem Fach Musik geben müssen. Ähnlich wie Blensdorf arbeitet Feudel mit außermusikalischen Hilfsmitteln, sie versucht auf spielerische Weise (z. B. mit dem Generalthema »Eisenbahn«) musikalische Parameter wie Tempo, Agogik, Rhythmus, Dynamik, Klang, bewußt zu machen. Dirigierübungen, Atemübungen und Übungen nach dem Prinzip Führen und Folgen werden als Elemente der Dalcroze-Methode miteinbezogen.

Da die Rhythmik zu allen Bewegungsformen führt, die dem kindlichen Körper natürlich sind, so würde sie – wenn durch die ersten vier Schuljahre fortgesetzt – auch für den dann einsetzenden Fachunterricht eine ausgezeichnete Unterlage bilden. Ehe man mit einer bewußten Durchbildung des Körpers und seiner Organe – dem Gegenstand des Turnunterrichts – beginnt, sollte das Kind seinen Körper sehen, beobachten, erleben, ihn als sein natürliches Ausdrucksmittel und Werkzeug seines Daseins begreifen. Ich halte es für den größten Vorzug der Rhythmik vom gymnastischen Standpunkt aus,

daß sie die körperliche Durchbildung in den Dienst einer leitenden Idee, nämlich der Musik stellt, so daß dem Kinde kein Bewegungsschema aufgeprägt wird – es gibt nichts »abzusehen« und »nachzumachen« –, sondern es vielmehr gezwungen ist, seinen eigenen körperlichen Ausdruck zu finden und ein selbständiges Verhältnis zum Raum, in dem es sich frei bewegt, zu finden. (Lit. 97, S. 109)

Was »leitende Idee der Musik« hier heißen soll, bleibt unklar. Das Produzieren des eigenen Ich rangiert vor dem Reproduzieren von Musik. Wie Musik hier eingesetzt werden soll, welche Rolle sie spielt, wird unmißverständlich klar: Das plastische Realisieren von Musik (hier gibt es durch den gegebenen Rhythmus und das Metrum klare Vorgaben für die Bewegung), die alleinige Orientierung an dem musikalischen Kunstwerk, – und sei es auch nur ein Lied – wird zugunsten eines eigenen körperlichen Ausdrucks aufgegeben. Als Krönung dieser Arbeit in der Schule wird Bühnenspiel und Tanz angesehen, nicht etwa die choreographisch-plastische Realisierung eines musikalischen Werkes.
Feudel bleibt wie so oft im Allgemeinen. Was das Geistige in der von ihr vertretenen Rhythmischen Erziehung ist, erfahren wir nicht. Die geistige Potenz eines Musikwerks einschließlich der seines Schöpfers kann es nicht sein; dazu bedürfte es einer intensiveren Beschäftigung mit der Musik, eines »sich Einlassens«, eines »sich Ein- bzw. Unterordnens«.

Es ist aber so wenig möglich, das Geistige vom Körperlichen in der Erziehung zu trennen, wie man in Wirklichkeit Leib und Seele, Geist und Körper auseinanderreißen kann; und mir scheint die Aufgabe der rhythmischen Erziehung (von der die Dalcroze-Rhythmik nur einen Teil bildet) und das Beglückende ihrer Wirkung darin zu liegen, daß sie einen Ausgleich zwischen beiden schafft und den Menschen ihrer gegenseitigen Auswirkung bewußt und froh macht. Würde die Schule die Erziehung des Kindes durch den Körper für ebenso wirksam und wichtig ansehen, wie diejenige durch den Intellekt und dem rhythmischen Unterricht in den ersten vier Schuljahren eine Stunde täglich zuweisen, so wäre auch für die Wesensbildung des Kindes eine bessere Grundlage geschaffen, als es unter den bisherigen Verhältnissen möglich ist. (Lit. 97, S. 110)

Hier wird Musik eher als Hilfsmittel, als Stimulans, gesehen, nicht mehr von ihrem Objekt her als Kunst mit eigener Aussage.

Die Musik ist dem Lehrer die mächtigste Helferin. Sie löst das Innere und befreit von allerlei Widerständen, sie gibt den feinsten und neutralsten Maßstab für das wachsende Können des Kindes, sie bildet sanft und nachdrücklich seinen Willen und sein Urteil und stellt das Kind in tausenderlei-Form vor immer die gleiche Aufgabe: die Gegensätze Takt und Rhythmus, Bindung und Freiheit in seinem Tun zu vereinigen. Diese Vereinigung von Freiheit und Gebundenheit wirkt sich nicht nur im einzelnen Kinde aus, sondern ebensosehr im Verhältnis des einzelnen zu seinen Mitschülern. Der ungeheure Wert der Musik für die Schule (ebenso für die Bühne) liegt gerade darin, daß sie die Masse zu einer Einheit verschmilzt und doch jeder Individualität Spielraum läßt. Hierauf gründet sich das Unterrichtsprinzip des Führens und Folgens, das die sozialen Eigenschaften des Kindes in hohem Maße zu entwickeln imstande ist. Fast jedes Spiel, jede Bewegungsaufgabe bietet die Möglichkeit, einen einzelnen zum Führer zu bestimmen, der die anderen dirigiert, und es ist wirklich eine Freude zu beobachten, wie selbst das kleinste Schulkind durch diese Rolle, die an jeden kommt, innerlich wächst, wie es durch die Erfahrung lernt, daß Führer sein, eine Verantwortung übernehmen, sich selbst ganz einsetzen heißt; und daß nur der zum Führer taugt, der einen klaren Willen hat und ihn mitzuteilen versteht; daß aber ein Ziel nur erreicht werden kann, wenn auch jeder einzelne in der Masse dazu beiträgt, indem er auf die Absicht des Führers eingeht und seinen Willen dem der Gesamtheit unterordnet. (Lit. 97, S. 111 f.)

Die besondere Betonung des Führerprinzips in dieser Zeit ist auffällig.
Den idealen Rhythmiker beschreibt Feudel folgendermaßen:

Wer soll den rhythmischen Unterricht erteilen? Vor allem ein warmherziger Erzieher, der Liebe zu Musik und Kindern hat. Ich möchte hinzufügen, der Lehrer der Rhythmik solle auch den wissenschaftlichen Unterricht wenigstens teilweise erteilen oder zu erteilen imstande sein. Würden

unsere Junglehrer und -lehrerinnen während ihrer Schul- und Ausbildungszeit einen guten Musikunterricht, verbunden mit Rhythmik, Gehör-, Stimm- und Atembildung, erhalten, so wäre denen, die sich für die musikalisch-körperliche Erziehung besonders interessieren, die Lehrberechtigung dazu nicht mehr schwer zu erwerben. Für wichtig halte ich es, daß der Lehrer der Rhythmik, der sich speziell dem Unterricht von Kindern widmen will, eine gründliche Bekanntschaft mit der Arbeit von Montessori und Mensendieck macht, dazu eine gute Gehörbildungsmethode, etwa Tonika do oder Eitz beherrscht. Mögen die Ansprüche an den Lehrer zur Zeit groß erscheinen und die Ausbildung mit allerhand Schwierigkeiten verbunden sein, so gibt der rhythmische Unterricht dafür eine so hohe Befriedigung und bietet dem tüchtigen Pädagogen so viele Möglichkeiten zur Entfaltung seiner Fähigkeiten, daß sich alle Opfer überreichlich lohnen. (Lit. 97, S. 113 f.)

Wer als interessierter Musiklehrer diesen Aufsatz liest, wird nur schwerlich einen Leitfaden, einen Anreiz für seinen Unterricht darin finden. Es fehlt der Hinweis, daß man musikalische Inhalte des Lehrplans mit Hilfe der Rhythmik erarbeiten kann. Es fehlen Wege, die aufzeigen, auf welche Weise die neue Dimension »Körper« als Medium in den Unterricht einzubringen ist, und sei es auf noch so bescheidene Weise. Man beklagt einerseits die gegen die Methode gerichtete Beeinflussung der Musiklehrerschaft durch R. Bode, arbeitet aber indirekt dieser Richtung in die Hände, indem man zugunsten des Zeitgeistes wesentliche Positionen der Methode aufgibt. Das konnte bei der Musiklehrerschaft nur ein gespaltenes Bild von Jaques-Dalcroze und seinem System vermitteln. Auf der einen Seite »Traditionalisten« auf der anderen Seite »Progressisten«. Damit war in der Schule natürlich nichts auszurichten und so war die Methode Jaques-Dalcroze im Vergleich zum Einfluß der musikalischen Jugendbewegung unter Jöde hoffnungslos auf dem Rückzug. Sie war es auch außerhalb der Schule, so daß der Weg zumindest in Deutschland frei war für eine von Jaques-Dalcroze und seiner Methode weitgehend befreite Rhythmik.

»Lehrerbildung«

Zu Beginn dieses Aufsatzes werden die durch den deutschen Dalcroze-Bund formulierten Lehrziele der Dalcroze-Erziehung dargelegt:

Rhythmische Gymnastik:
Zuverlässiges Zeit- und Raumgefühl, sicheres Gefühl für Phrasierung und Form, ausgeprägtes dynamisches Empfinden, engste Verknüpfung aller körperlichen Gesetze mit diesen Faktoren – alles in augenblicklich wiederzugebender (realisierender) und zu erfindender (improvisierender) Form; als letztes Endziel freie Gestaltungsfähigkeit.

Gehörbildung und Improvisation:
Zuverlässiges Klangbewußtsein, Gefühl für Form, Agogik und Dynamik, klangliche Gestaltungsfähigkeit mit Stimme und Instrument in improvisierender Form. (Lit. 97, S. 125)

Es ist jedoch zu fragen, ob die Lehrziele, zumindest in dieser Form, von Jaques-Dalcroze autorisiert waren, und wenn anschließend Dalcroze-Schulen genannt werden, »die sich hauptsächlich der Lehrerausbildung widmen«, dann sind erst recht Fragezeichen angebracht; weiß man doch, daß Jaques-Dalcroze z.B. mit den Wegen, die nach dem Krieg in Hellerau eingeschlagen und in Laxenburg fortgeführt wurden, gar nicht einverstanden war, daß viele Ausbildungsstätten und deren Vertreter den Boden der Methode zumindest teilweise verlassen, Wesentliches aufgegeben hatten. Feudel geht auch auf die Ausbildungssituation in Hellerau vor dem Krieg ein, auf die beiden Examina, die man ablegen konnte: Das sog. »kleine Examen«, das die Lehrberechtigung für den Elementarunterricht an Schulen, Kindergärten und im Privatunterricht enthielt und die Diplomprüfung, die nur in Verbindung mit dem kleinen Examen zum Unterrichten an Hochschulen und Konservatorien berechtigte.

Vor diesem Hintergrund schildert sie die aktuelle Ausbildungssituation:

Der Wunsch nach einer neutralen Kontrolle der Lehrerausbildung führte 1923 zu einer Angliederung der Examen an die der Vereinigten Musikpädagogischen Verbände (Großverband aller deutschen

Vereine Musiklehrender). Diese Examen stellten eine Verschmelzung der bis 1914 in Hellerau abgenommenen beiden Examen auf verbreiterter musikalisch-pädagogischer Grundlage dar und erfolgten in der Weise, daß ein Mitglied des Dalcroze-Bundes die Prüfung in den Hauptfächern: rhythmische Gymnastik, Gehörbildung, Improvisation abnahm, während ein Vertreter der V. M. V. in den Nebenfächern prüfte und die Zulassungs- und Prüfungsbedingungen denen der V. M. V. entsprachen. Die 1925 eingeführte staatliche Regelung der Privatmusiklehrerausbildung hat diesen Examen ein Ende gemacht. In der staatlichen Privatmusiklehrerprüfung bildet »rhythmische Erziehung« ein Hauptbildungsfach mit den verbindlichen Nebenfächern: Klavier, Musikgeschichte, Gehörbildung, Musikerziehung und -theorie. Die Zulassung zur Prüfung ist abhängig von dem Nachweis einer abgeschlossenen Schulbildung, einer mindestens dreijährigen Fachausbildung und der Vollendung des 22. Lebensjahres. Diese Prüfung bildet zur Zeit die einzige Möglichkeit, zu staatlicher Anerkennung der Lehrberechtigung für den Dalcroze-Unterricht. Sie wird von Musikern abgenommen und ist auf rein musikalischer Basis aufgebaut...

Die Beziehungen der Dalcroze-Methode, insbesondere der Rhythmik, zur Schule, zu jeder Art Instrumentalunterricht, zum Unterricht an Kindergärten, in Privathäusern, an Bühnen und in Sanatorien, bieten in einzelnen Fällen die Möglichkeit einer Angliederung des Studiums an die betreffende Fachausbildung (in Betracht kommen vor allem die staatlichen Prüfungen für Turn- und Schulmusikunterricht, Instrumentalunterricht und Gesang) und sichern in jedem Fall dem tüchtigen Lehrer einen seiner Individualität entsprechenden fruchtbaren Wirkungskreis. (Lit. 97, S. 126 f.)

Untersuchungen, wieviele Lehramtskandidaten der angesprochenen Fachrichtungen diese Möglichkeiten tatsächlich genutzt haben, liegen bis heute leider nicht vor. Eine ernstzunehmende Größe werden diese in der Praxis wohl kaum dargestellt haben. Das belegen auch die Klagen, die vom Berliner Rhythmikseminar (M. A. von Scheltema) über die Ausbildung von Lehrern in der Methode vorgebracht wurden. (Siehe Punkt 18.5)

18.6.13.3 Gustav Güldenstein (»Unterrichtsprobleme«)

Einer der interessantesten und ehrlichsten Beiträge des Buches von Feudel ist dieser Aufsatz, der sich zwar nicht mit dem Thema »Methode Jaques-Dalcroze und Schule« beschäftigt, aber eine Bestandsaufnahme und kritische Auseinandersetzung mit der Methode darstellt. Wie die Witwe Nora Güldenstein dem Verfasser in einem Gespräch mitteilte, hätte es Jaques-Dalcroze wohl sehr gern gesehen, wenn ihr Mann, Gustav Güldenstein, zusammen mit Mizzi Steinwender die Nachfolge in Hellerau angetreten hätte. Möglicherweise hätte dann die Dalcroze-Rhythmik in Deutschland eine andere Entwicklung genommen. Beide verfügten aber nicht über das notwendige Geld, um dieses Vorhaben zu realisieren, das dann Christine Baer-Frissell, mit den nötigen finanziellen Mitteln ausgestattet, schließlich verwirklichen konnte.

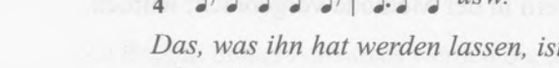
Natürlich zollt auch Güldenstein seinen Tribut an den Zeitgeist, wenn er fordert, bei der Methode Jaques-Dalcroze die Idee von der Erscheinung zu trennen:

Die Methode Jaques-Dalcroze war aus der Reaktion gegen einen intellektualistischen Musikbetrieb heraus entstanden, und gegen eine Intellektualisierung und Mechanisierung des Lebens überhaupt gerichtet. – Die größte Gefahr aber, die sie in sich birgt, ist: Selbst intellektualistisch und selbst mechanistisch zu werden. Es ist eine Erscheinung, die im Geistesleben häufig zu verfolgen ist, daß Bewegungen, welche sich gegen eine bestehende Erscheinung richten, zunächst selbst noch in dem verstrickt bleiben, gegen das sie sich richten. Ja, vielleicht ist es sogar eine Notwendigkeit, daß zunächst noch eine gemeine Basis zwischen dem Bekämpfenden und dem Bekämpften besteht. – Wir aber, die diese Gefahr erkennen und sehen, haben es nicht mehr notwendig, uns an die Erscheinungen dieser Methode zu halten, sondern wir wollen in ehrlichstem Ringen um die Wahrheit den Weg verfolgen, den die Idee uns weist, unbekümmert darum, ob und eventuell wieweit wir dadurch in Widerspruch zum Schöpfer dieser Idee geraten. (Lit. 112, S. 140)

Güldenstein spricht aus, was viele, die Jaques-Dalcroze ständig im Munde führen, zu verschleiern und zu beschönigen versuchten, und das spricht für ihn. Man kann sich allerdings kaum vorstellen, daß die Ideen von Jaques-Dalcroze in Widerspruch zu ihrem Schöpfer stehen könnten, oder kannten am Ende die Schüler von Jaques-Dalcroze die Ideen ihres Meisters besser als dieser?

> *Ich unterrichte am hiesigen Konservatorium sämtliche Fächer der Methode Jaques-Dalcroze und habe speziell in den musikalischen Fächern sehr viel ausgearbeitet und weitergebildet. Hier könnte ich ganz positive Resultate aufführen, während ich von meiner Arbeit in der rhythmischen Gymnastik nicht viel mehr sagen kann, als daß ich versucht habe, eben alles Intellektuelle und Mechanische zurücktreten zu lassen zugunsten des Lebendigen und Schöpferischen, und daß ich mich in jeder Weise bemüht habe, den Übungsstoff nicht zu verbreitern, sondern zu vertiefen.* (Lit. 112, S. 140)

Zunächst versucht Güldenstein der Frage »Was ist Rhythmus?« nachzugehen. Diese Frage beschäftigte übrigens auch den ersten Rhythmikkongreß in Genf, der im Erscheinungsjahr des Buches von Feudel, 1926, stattfand. Nach der Kritik an der Rhythmikauffassung von Bode kommt Güldenstein ohne weitschweifende, ideologieverbrämte Äußerungen auf das Wesentliche des musikalischen Rhythmus zu sprechen:

> *Aber wir dürfen darüber nicht übersehen, daß der in der Musik übliche Begriff von »Rhythmus« sich auf das rhythmische Erlebnis bezieht, welches Gestalt gewonnen hat. Das, was Bode aber »Rhythmus« nennt, könnte man »Leben« oder »Begeisterung« nennen, ein Etwas, das nach Gestaltung drängt, und so ist es ganz konsequent, wenn Bode das Wort Bülows »Im Anfang war der Rhythmus« variiert in »Vor allem Anfang war der Rhythmus«.*
> *Wenn ich also im Folgenden von »Rhythmus« spreche, so meine ich den Rhythmus, welcher Gestalt gewonnen hat. Man muß nicht glauben, daß es deswegen nötig wäre, den Begriff des »Rhythmus« zu intellektualisieren. Nehmen wir einmal als Beispiel folgenden Rhythmus von Beethoven*
>  *usw.*
> *Das, was ihn hat werden lassen, ist Leben, rhythmisches Schwingen, schöpferische Begeisterung oder wie man es sonst nennen will. Um aber Form zu gewinnen, mußte es durch die Widerstände des Taktmäßigen und des Tonlichen eingefangen werden. Sollen aber die Zeichen, welche hier vor uns stehen, uns wieder zum Rhythmus werden, so muß ein ähnliches Erlebnis in uns auftreten, wie dasjenige, welches den Rhythmus hat entstehen lassen.* (Lit. 112, S. 141 f.)

Es geht Güldenstein vor allem um ein lebendiges Gestalten des fixierten musikalischen Rhythmus, um Ausdruck, um ein Problem, das sich jedem Musiker – ob Instrumentalist, Vokalist oder Dirigent – stellt, der sich mit der Reproduktion von musikalischen Werken beschäftigt und somit eine »nachschöpferische« Arbeit leistet. Wer nach Jaques-Dalcroze plastisch realisieren will, der wird abgesehen von Improvisationen – und diese sind, wenn sie künstlerisch ernstgenommen werden sollen, nur besonderen Talenten vorbehalten – sich mit diesem nachschöpferischen Prozeß auseinandersetzen müssen, und dieser wird wieder von dem Grad der Reife der Persönlichkeit oder der Gruppe, die als Interpret in Erscheinung tritt, abhängen. Ob mechanistisch oder intellektualistisch: Es gibt, da von der jeweiligen Persönlichkeit abhängig, keine allgemein gültigen Regeln für die Interpretation von Musikwerken, außer, daß man sich an das hält, was der Komponist fixierte.

Güldenstein erkennt klar, was viele Rhythmiker bis auf den heutigen Tag nicht akzeptieren wollen:

> *Die rhythmische Gymnastik verlangt vom Schüler Bewegungen, welche nicht unmittelbar aus den natürlichen Bewegungsimpulsen des menschlichen Leibes hervorgehen, sondern die ihm durch musikalische Aufgabenstellungen diktiert sind.* (Lit. 112, S. 143)

Diese Erkenntnis hat Konsequenzen! Daher setzt sich Güldenstein auch weiterhin mutig für die plastische Realisierung von Musik ein, allerdings mit plausiblen Einschränkungen:

> *»Unrichtig« ist jede Übung, welche gegen die Natur der Bewegung verstößt, und solche Übungen sind auszuschalten. Dazu gehört z. B. eine Übung, welche Jaques-Dalcroze früher machen ließ, und welche wohl kaum noch Schüler von ihm beibehalten haben und welche er wohl inzwischen selbst*

hat fallen lassen: Es war ein Kunststück für das Publikum, wenn die Schüler mit dem Kopf zu 2 taktierten, mit dem linken Arme zu 3, mit dem rechten Arme zu 4 und mit den Beinen den Takt zu 5 markierten. Solche Übungen, wenn sie überhaupt Zweck haben, könnten höchstens als Konzentrationsübungen betrachtet werden, welche aber direkt weder mit einer musikalischen noch mit einer körperlich-rhythmischen Ausbildung etwas zu tun haben. – Ebenso sind viele der Übungen, welche mit sehr komplizierten und der Natur der Körperbewegung unangemessenen Rhythmen arbeiten, als gegen die Natur einer totalen Bewegung verstoßend auszuschalten. Daß solche Studien für die praktische Musik-Ausübung notwendig und nützlich sind, ist nicht zu bestreiten, aber es gibt andere Mittel und Wege, diese Übungen auszuführen. (Lit. 112, S. 143)

Den häufig geäußerten Einwand der mangelnden Ursprünglichkeit der Körperbewegung bei musikalischen Realisationen begegnet Güldenstein folgendermaßen:

Der Einwand, die Bewegungen seien nicht ursprünglich genug, wenn sie durch eine musikalische Aufgabenstellung diktiert sind, ist gewiß berechtigt, wenn es sich in erster Linie um körperliche Erziehung handelt, obwohl nicht zu leugnen ist, daß auch für die körperliche Erziehung, wenn sie nicht einfach »Sport« sein soll, sondern wirkliche Bildung, die Musik ein unschätzbares Hilfsmittel ist. Aber es gibt doch auch einen ganz anderen Ausgangspunkt. – Wenn mir Kinder, die noch keinen Musikunterricht gehabt haben, zur musikalischen Ausbildung anvertraut werden, so kann meine Frage nicht lauten: »Was ist die beste Art körperlicher Erziehung?« sondern ich werde mich zu fragen haben: »Auf welche Weise führe ich das Kind am natürlichsten in die musikalischen Elemente ein?« Und hier scheint es mir doch unter allen Umständen ein wesentlicher Fortschritt zu sein, wenn das Kind nach dem rhythmisch-bewegten Spiel des Lehrers geht, läuft und springt, einer Lehrmethode gegenüber, bei welcher das Kind von vornherein ans Klavier gesetzt wird und Äußerungen von sich geben soll, die unmöglich aus seinem Erleben kommen können. Hier handelt es sich also um musikalische Erziehung, und die gymnastische Ausbildung ist Hilfsmittel. (Lit. 112, S. 144) [vgl. auch: von Böckmann, »Rhythmische Gymnastik« – »Gymnastische Rhythmik« (Lit. 71, S. 138); vgl. Nachwort]

Güldenstein setzt sich allerdings in gewissen Gegensatz zu Jaques-Dalcroze, wenn er behauptet:

Dabei muß vor einem naheliegenden Fehler gewarnt werden. Ebensowenig nämlich, wie ein Kind dadurch sprechen lernt, daß es erst Buchstaben lernt, welches es zu Wörtern zusammenzufügen hätte, so wenig baut man musikalische Rhythmen aus Notenwerten auf. Wenn das Kind in die Schule kommt und hier meist zum ersten Mal etwas von Buchstaben hört, so kann es ja längst geläufig sprechen. Ebenso muß in der Musik immer vom ganzen Erlebnis ausgegangen werden, und die Teile können nur durch die Analyse des Ganzen verstanden werden. Nicht aber kann das Ganze durch Zusammensetzen von Teilen aufgebaut werden. Dazu, daß im Anfange der Unterweisung das ganze Erlebnis steht, gehört natürlich auch, daß man das Rhythmische und Klangliche nicht sofort trennt. (Lit. 112, S. 144 f.)

Allerdings kann ein Vergleich zwischen der Muttersprache und der musikalischen Sprache auf diese Weise nicht gezogen werden. Die musikalische Sprache, ganz besonders in ihrer hohen künstlerischen Ausformung und die Umgangssprache sind zweierlei. Da die musikalische Sprache Botschaften vermittelt, die besonders den seelischen Bereich des Menschen ansprechen, kann sie zwar ohne Schwierigkeiten und auch ohne Vorkenntnisse aufgenommen werden, sich aber selbst dieser Sprache zu bedienen, sie lesen und anwenden zu können, bedarf es eines Studiums von Grund auf, eines Studierens und Erlernens einzelner Vokabeln wie in einer Fremdsprache, die nach und nach erst zu einem Ganzen zusammengefügt werden können. So verhält es sich zum Beispiel auch mit den Notenwerten oder mit komplizierten rhythmischen Zusammenhängen wie Synkopen, Triolen, Punktierte, die von der Phantasie des Kindes sicher auch frei erfunden werden können, deren kompliziertes Schriftbild, deren körperliche Realisation aber ein längeres Studium erfordert. Das Schriftlich-fixieren-Können dessen, was das Ohr aufgenommen, der Körper realisiert hat, bzw. was das Auge wahrgenommen hat, ist nicht umsonst ein zentrales Anliegen der Methode Jaques-Dalcroze: Das Bewußtmachen musikalischer Vorgänge.

Güldenstein beschreibt seine Vorgehensweise folgendermaßen:

Ich lasse z. B. in der rhythmischen Gymnastik die Kinder erst eine Melodie improvisieren, dann wird die Melodie nur vorgestellt und der Rhythmus allein (z. B. auf dem Tambourin) geschlagen. Daneben muß natürlich auch eine gründliche metrische Schulung des Kindes durchgeführt werden. Wenn wir beim Vergleich der Sprache bleiben wollen, so würde diese Schulung etwa dem entsprechen, was im Sprachunterrichte zur Grammatik gehört. Und führen wir den Vergleich weiter, so könnte man sagen: Das rhythmische Grunderlebnis gleicht dem ungestalteten Denken; der formulierte Rhythmus gleicht dem Gedanken, der sprachliche Gestalt gewonnen hat. Der rhythmisch-schöpferische Mensch wird sich manchmal in Formen äußern, welche durch die Konvention noch nicht vorgezeichnet sind. Dem denkerisch-schöpferischen Menschen wird in vielen Fällen die ausgebildete Form der Sprache nicht mehr genügen. Wie aber eine sprachliche Schulung es erleichtert, daß das strömende Denken im geformten Gedanken Ausdruck findet, so erleichtert eine metrische Schulung die Ausformung rhythmischen Erlebens zum gestalteten Rhythmus. (Lit. 112, S. 145)

Die Begriffe »Ganzheitsmethode«, »Erlebnispädagogik«, die von Güldenstein zwar nicht ausdrücklich erwähnt werden, spielen hier eine Rolle.

Rhythmisch-metrische Realisierungen, ein wesentlicher Inhalt der Dalcroze-Methode, werden im Gegensatz zu vielen anderen Zeitgenossen von Güldenstein grundsätzlich bejaht.

Es kann meiner Ansicht nach, wenn es sich um musikalische Erziehung handelt, und sogar auch, wenn es sich um allgemeine Erziehung handelt, nur dagegen Einspruch erhoben werden, daß man solche Rhythmen »realisiert«, welche dem menschlichen Leibe etwas zumuten, das der Natur seiner Bewegungen nicht gemäß ist. In allen anderen Fällen würde ich den hohen erzieherischen Wert der »Realisation« bejahen. Voraussetzung bleibt natürlich dafür immer, daß »gute Rhythmen« zur Realisation gegeben werden und daß sie der Lehrer gut spielt.

Sind diese Bedingungen erfüllt, so werden meiner Erfahrung nach die beim Realisieren gemachten Erlebnisse für den Schüler vielfach Ausgangspunkt und beste Möglichkeit, zu eigenem rhythmischen Erleben zu kommen. Es wird dadurch vieles von den im Leibe schlummernden rhythmischen Möglichkeiten wachgerüttelt, und sind sie erst einmal erweckt, so wird auch ihre eigene Aktivität und Spontaneität nicht ausbleiben. Ich glaube gern, daß es auch andere Mittel gibt, diese rhythmischen Möglichkeiten zu wecken, aber hier handelte es sich ja darum, zu prüfen, ob die »Realisation« ein solches Mittel ist. (Lit. 112, S. 145 f.)

Bei der Frage, auf welche Weise man realisieren soll, unterscheidet Güldenstein zwei Arten, die »schulmäßige Wiedergabe« und die »Darstellung«:

Die »schulmäßige Wiedergabe« ist in gewissem Sinne eine Kontrollübung; indem der Schüler alle zum Rhythmus gehörigen Noten läuft und mit den Armen den Takt dazu schlägt, gibt er zu erkennen, ob er den Rhythmus richtig aufgefaßt hat und ob das Verhältnis von Rhythmus und Metrum in ihm lebendig ist.

Man hat gegen diese Art der Wiedergabe viele Einwendungen gemacht und gewiß ist sie keine tänzerische Wiedergabe, ist sie keine »Darstellung«, aber ich bin vorerst immer noch der Meinung, daß solche Ausführungen von Rhythmen mit gleichzeitiger Angabe des Metrums durch die Arme durchaus nützliche Übungen sind, und daß etwa ein Rhythmus, der einem Musikbeflissenen bei der instrumentalen Ausführung Schwierigkeiten bereitet, viel leichter verstanden und viel leichter praktisch bewältigt wird, wenn er erst auf solche Art geübt wurde. Diese Art der Ausführung eignet sich vor allem für Anfänger und für Kinder. Für musikalisch Fortgeschrittene kann es jedoch nur einen Sinn haben, sie musikalische Rhythmen körperlich ausführen zu lassen, wenn dadurch ihr rhythmisches Erleben bestimmter musikalisch-rhythmischer Erscheinungen vertieft werden kann. Diese Vertiefung wird aber erst in der »Darstellung« erreicht.

Nun, worin unterscheidet sich die »Darstellung« von der schulmäßigen Wiedergabe? Zunächst einmal »Schulmäßige Wiedergabe« verlangt keine eigenen produktiven Leistungen des Schülers.

Ferner hält sie sich genau an die Erscheinungsform des Rhythmus. – Die »Darstellung« ist durchaus schöpferische Leistung. Sie muß zurückgehen bis auf die Kraft, die den Rhythmus hat werden lassen (also wenn man so sagen will: bis auf den ungestalteten Rhythmus) und sie muß, um ihn zu gestalten, das, was in der Musik tonlich verkörpert wurde, in tänzerischen Gebärden verkörpern. (Lit. 112, S. 145 f.)

Güldenstein setzt bei der »Darstellung« auf die eigene schöpferische Leistung, die bei nicht-improvisierter Musik nur eine nachschöpferische, reproduktive sein kann. Als Vorbilder dienen hier der Instrumentalist, der Sänger, der Dirigent, *»denn sie alle gestalten musikalisches Erlebnis in körperlicher Gebärde«.* Im Gegensatz zur »schulmäßigen Wiedergabe« hat nach Güldenstein die »Darstellung« keine notentextgetreue Realisation notwendig, er sieht wohl auch in diesem Falle von einer Wiedergabe des Metrum durch die Arme ab.

Es gibt eine rhythmische Form, welche ich »beharrende Bewegung« nenne, und eine andere, welche ich »zielstrebige Bewegung« nenne. In der tonlichen Verkörperung offenbart sich dieser Charakter in der Weise, daß die »beharrende Bewegung« meist einen Ton umspielt, während die »zielstrebige Bewegung« tonleitermäßig oder zum Beispiel im arpeggio fortschreitet. Ein weiterer zu berücksichtigender Unterschied ist zum Beispiel, ob ein längere Zeit fortklingender Notenwert als »Bindung« gehört werden soll, oder als »Klangeinheit«; ferner zeigt sich, daß bei Synkopen der Charakter wohl so sein kann, daß der gute Taktteil sich gewissermaßen immer in Verteidigungsstellung befindet und Schritt für Schritt von der Synkope zurückgedrängt wird, oder umgekehrt, daß der betonte Taktteil die Führung hat und die Synkope sich gewissermaßen in der Defensive befindet. Alle diese Unterschiede werden in der Musik durch den Klang, also durch Melodie und Harmonie offenbart; sie verlangen, wenn man nicht auf der Oberfläche haften bleiben, sondern auf das Wesen eingehen will, Berücksichtigung in der körperlichen Wiedergabe. (Lit. 112, S. 147)

Darüberhinaus strebt Güldenstein auch eine »Wiedergabe des rein Klanglichen« durch Körperbewegungen an. Hierbei ist für ihn entscheidend, welche Funktion ein Intervall innerhalb einer Tonart hat.

Es ist auf diesem Gebiete noch unendlich viel zu erarbeiten. Um nur einige Beispiele zu nennen: Die Änderung der Bedeutung, welche ein Ton erfährt, dadurch daß er vom Grundton eines Dreiklanges zur Terz oder zur Quinte verwandelt wird usw., die absolute Intervall-Bedeutung (also gelöst von der tonalen Funktion), – die rein tonalen Bedeutungen usw. (Lit. 112, S. 148)

Schließlich macht Güldenstein auf eine beliebte Übung von Jaques-Dalcroze aufmerksam, welche aber auch oft Anlaß zur Kritik gab. Es handelt sich um »suivez la musique«: Zur frei erfundenen Musik des Lehrers bewegen sich die Schüler frei und ungezwungen, jeder auf seine Weise improvisatorisch. Güldenstein sieht hier eine Möglichkeit, neue Bewegungen zu entwickeln, auf die man sonst nie gekommen wäre, den Mut zur körperlichen Äußerung, eine Art musikalischer Psychoanalyse, wobei es nicht auf besondere Korrektheit oder tänzerische Leistung ankomme, eben das, was von den Kritikern oft als »dilettantisch« angesehen wurde.

Güldenstein sieht in dieser Übung, in der sich bei geschickter Improvisation des Lehrers das Unterbewußtsein der Schüler »hemmungslos hervorwagt«, ein Mittel stärkster Verbindung zwischen Lehrer und Schüler, eine Möglichkeit zu besonderen Leistungen zu gelangen.

Schließlich muß der Pädagoge dessen eingedenk sein, daß es immer mehr auf das »Wie«, als auf das »Was« bei seiner Arbeit ankommt und daß das wesentlichste bei seinem Unterrichte überhaupt nicht die objektive Richtung seiner Übungen ist, sondern seine eigene Persönlichkeit. (Lit. 112, S. 150)

Obwohl ehrlicher, konsequenter und musikbezogener als bei Feudel, ist auch bei Güldenstein die neue Richtung klar zu erkennen, das Abweichen vom Notentext bei den »Darstellungen« oder die Überbetonung der Lehrerpersönlichkeit zu Ungunsten der objektbezogenen Richtung des Unterrichts sind Beispiele dafür.

Kommen wir nun zu den drei letzten Werken Elfriede Feudels:

18.6.13.4 »Rhythmische Erziehung«

»Musikunterricht und Musikerziehung« (Teil I, Wesen)

Aus diesem Titel dieses Aufsatzes geht hervor, daß Feudel eine deutliche Trennung von Musik-»Unterricht« und Musik-»Erziehung« vornimmt.

> *Wir verstehen unter Musikunterricht und Musikerziehung nicht dasselbe. Wer seinen Schülern Anleitung und Unterweisung zu musikalischer Betätigung bietet, ist Musiklehrer und erteilt Unterricht. Wer seine Schüler in der musikalischen Betätigung zu Ehrfurcht vor den Offenbarungen der Tonkunst und zu Einsatzbereitschaft für die Dinge der Kunst heranbildet ist Musikerzieher. Musikunterricht und Musikerziehung sind häufig in der Person eines Lehrers vereint, haben aber dennoch getrennte Ausgangspunkte und Interessenbereiche. Musikunterricht geht vom Stoff aus, der einzuteilen, beizubringen, fruchtbar zu machen ist, der Weg geht von außen nach innen; der Ausgangspunkt der Musikerziehung ist der Mensch mit seinen Anlagen und seiner organischen Beschaffenheit, der in Hinsicht auf sein Verhältnis zur Musik gebildet werden soll, der Weg kann nur von innen nach außen gehen. Fragen der Methodik, der Instrumental- und Gesangstechnik, des Übens, der Literatur, der Organisation und dergleichen gehören zum Gebiet des Unterrichts. Dagegen hat es die Musikerziehung eindeutig mit der Frage des Musikerlebens, der innerlichen Verarbeitung des Kunstwerks, seiner Ausstrahlung auf den Menschen, kurz mit der Beziehung des Menschen zur Musik zu tun.* (Lit. 98, S. 9)

> *Fragen des Musikunterrichts werden seit langer Zeit mit Ausführlichkeit und in der Fachpresse nicht selten mit leidenschaftlicher Anteilnahme erörtert; Meinungsverschiedenheiten, etwa über die Zweckmäßigkeit einer bestimmten Methode, können durch die praktische Erfahrung erledigt, Ergebnisse unter Beweis gestellt und miteinander verglichen werden. Daher findet sich heute in allen grundlegenden Anforderungen des Unterrichts eine gewisse Einheitlichkeit, die durch amtliche Richtlinien, Lehrpläne und Prüfungsbestimmungen auch nach außen hin deutlich in Erscheinung tritt.*
> *Die Lage der Musikerziehung ist weniger geklärt. Ihre Ergebnisse sind nicht vorzeigbar und meßbar, ihre Belange werden in der öffentlichen Berichterstattung meist nur beiläufig erwähnt, etwa wenn die erzieherische Leistung eines Einzelnen oder der erzieherische Wert einer bestimmten Musikausübung, etwa des gemeinschaftlichen Singens hervorgehoben wird, vielleicht auch, wenn einmal vom Verhalten des Publikums bei einer künstlerischen Darbietung die Rede ist. Die Kernfrage der Musikerziehung: ob, und durch welche Maßnahmen ein ganzes Volk von Jugend an zu einer inneren Haltung gegenüber der Kunst geführt werden kann, erscheint auf diese Weise niemals als Mittelpunkt und von entscheidender Wichtigkeit, sondern mehr nebensächlich, gewissermaßen als am Rande der Musikpädagogik befindlich und dem Zufall anheimgestellt...*
> *Als ein Beitrag zu der notwendigen Arbeit der Grundsteinlegung auf dem Gebiet der Musikerziehung ist die Arbeit der rhythmischen Erziehung anzusehen, von der dies Buch berichtet...*
> (Lit. 98, S. 9 f.)

Da die Rhythmik nach Feudel zum Gebiet der Musikerziehung gehört, grenzt sie sich, abgesehen von dem Gebiet der Instrumentalpädagogik, das Feudel ebenfalls dem Musikunterricht zuordnet, ab von der musikalischen Stoffvermittlung, deren Einteilung, Methodik, von einer gewissen Verbindlichkeit der musikalischen Lehrpläne und Richtlinien. Da nach Ansicht Feudels die Ergebnisse der Musikerziehung weder »vorweisbar« noch »meßbar« sind, gilt diese Abgrenzung auch für alles, was mit Leistungsnachweis und Leistungskontrolle, also mit Normalitäten eines jeden Schulunterrichts zu tun hat. Das hat mit dem Anliegen Jaques-Dalcroze' und seiner Methode, Musik über den menschlichen Körper erlernbar, erlebbar und erfahrbar zu machen, nicht mehr viel zu tun. Bei Dalcroze ist das, was Feudel »von außen nach innen« bzw. »von innen nach außen« bezeichnet, noch vereint, bei Feudel jedoch getrennt. Mit diesem Konzept und dieser einseitigen Sicht der Dinge konnte die Rhythmik auf keinen Fall in der Schule

Fuß fassen, weil sie die Wirklichkeit des praktischen Schulunterrichts größtenteils ignorierte und ein Eigenleben beanspruchte, das auf die Einrichtung eines dritten Faches neben Musik und Sport hinauslief. Für die Normalschule, wo für jedes Fach auch mündliche und schriftliche Noten erteilt werden müssen, ist dieses Konzept nicht geeignet, allenfalls für Privatschulen nach dem Muster der Landerziehungsheime oder für freiwillige Arbeitsgemeinschaften.

»Das Erleben der Musik« und »Bewegung, das musikalische Urerlebnis« (Teil I, Wesen)

Ganz von der Erlebnispädagogik der zwanziger Jahre geprägt sind folgende Passagen:

> *Dieses Erleben musikalischer Vorgänge, Kräfte und Gesetze sieht der Rhythmiker in der Körperbewegung nach Musik verwirklicht.* (Lit. 98, S. 14)

> *Wir erkennen daher in der »Rhythmik« den naturgegebenen Ansatzpunkt, von dem aus eine streng künstlerisch, das heißt auf das Erleben der Kunst gerichtete Musikerziehung einzusetzen hat. Am Anfang des Weges zur Musik steht nicht das Singen sondern die Bewegung!... Das Wesen der Rhythmik entzieht sich demnach der Mitteilung – es wird nicht dem Betrachten und Zuhörenden, wohl aber dem Tätigen, Sichbewegenden, offenbar. Um einen Einblick in das Wollen und Vollbringen der »Rhythmischen Erziehung« zu geben, können wir also die angewendeten Mittel, die angesammelten Erfahrungen aufzeigen; wir können die Bedingungen der organischen, rhythmischen Bewegung und ihre Beziehung zu den Kräften und Gesetzen der Musik angeben und ihr äußeres Bild schildern und wir dürfen hoffen, dadurch einiges Licht über das Wesen der Rhythmik zu verbreiten. Aber unsere Überzeugung, daß sich eine einheitliche, volkstümliche Musikerziehung auf die Rhythmik gründen müsse, wird doch nur derjenige verstehen und teilen, der den Erlebniswert rhythmischer Übungen an sich selbst erfahren hat. Das Schicksal der rhythmischen Erziehungsidee wird demnach davon abhängen, wieviele deutsche Erzieher bereit sind, sich um ihrer Zöglinge willen, den notwendigen, eingehenden Erfahrungen am eigenen Körper zu unterziehen.* (Lit. 98, S. 16)

Den Abschnitt »Musik und Körper« betreffend siehe Dokumentationsteil F.

»Schule« (Teil III, Gegenwart)

> *Wenn Rhythmische Erziehung auch in andern Bereichen der Jugendbildung einen festen Platz gefunden hat, so ist sie doch für die Schule bis heute so gut wie unentdeckt geblieben. Noch ist Rhythmische Erziehung an keiner Hochschule für Lehrerbildung als verbindliches Fach vertreten; die Vorbildung des Turn- und Sportlehrers ist in musikalischer, die des Schulmusiklehrers in körperlicher Hinsicht nicht ausreichend, um auf diesem Grunde rhythmisch arbeiten zu können... Alle diese Umstände ändern nichts an der Tatsache, daß die Rhythmik gerade in der Schule ihre vornehmste Stätte und eigentliche Heimat sehen muß, ihr wichtigstes, wenn auch erst noch zu eroberndes Anwendungsgebiet. Es muß die größte Aufgabe eines jeden Rhythmikers sein, sich nach Kräften für die Einführung der Rhythmischen Erziehung in die Schule einzusetzen, in der Lehrerschaft Verständnis für die Arbeitsweise zu erwecken und ihr begreiflich zu machen, daß hier Werte vorliegen, die der Jugend nicht vorenthalten bleiben dürfen.* (Lit. 98, S. 207 f.)

> *Bei der Einführung der Rhythmik in die öffentliche Schulerziehung sind einige Gesichtspunkte zu beachten:*
>
> 1. *Rhythmik wird in der Schule immer eine Zwischenstellung einnehmen, bzw. mit gleichem Recht zu zwei Fächern gehörig erscheinen. ...Am natürlichsten ordnen sie sich in den Bildungsgang am Anfang der Schulzeit bis zur dritten oder vierten Grundschulklasse ein. In diesen Jahren sollte Rhythmik an die Stelle von Turnen und Singen treten, dadurch könnte ein Unterbau für beide Fächer gelegt werden, wie er vollkommener und vollständiger nicht gedacht werden kann.*
> 2. *Rhythmik als Vorstufe und Ergänzungsfach zu Musik und Turnen hätte im Schulleben bestimmte notwendige und zeitgemäße Aufgaben zu übernehmen, die bisher unerfüllt bleiben, weil es*

ein Fach und fachlich vorgebildete Lehrkräfte hierfür in der heutigen Schulausbildung nicht gibt. Hierzu gehörte vor allem eine Atemschulung als Grundlage der Gesundheit, die Ausbildung der Sinne als Grundlage des künstlerischen Empfindens und Stärkung und Übung der Nerven als Grundlage der Willensbildung;...

3. *Rhythmik, einmal ausgeführt, hat das Bestreben, sich einzuordnen, zu dienen, aber auch sich zu erweitern, ...sie gedeiht in einem Schulsystem, wo ihr die Möglichkeit der Ausdehnung, des Versuchens gegeben ist und wird in ihrer Wirksamkeit beschränkt, wenn man sie in einer Fachstunde isoliert....*
4. *Das Gedeihen der rhythmischen Arbeit wird wesentlich vom Raum beeinflußt, ...Rhythmische Übungen brauchen den Raum als Mit- und Gegenspieler des Körpers, er wird in die Bewegung unmittelbar hineingezogen, gegliedert und gestaltet. ...Die Turnhalle einer Schule ist wegen ihrer Größe und sonstigen Beschaffenheit für rhythmische Übungen meist sehr wenig geeignet; ...Ein kleines Klavier, mit zartem, sauberen Ton, ein Ständer mit einigen Schlaginstrumenten, eine schwarze Wandtafel wären das nötige Inventar.*
5. *Die totale Körperbewegung ist in den ersten Schuljahren der beste Weg zum Erlernen des Schreibens, Lesens, Rechnens; und auch späterhin, bei der Durchnahme elementarer Erscheinungen und Lehrsätze der Geometrie, der Physik, der Biologie und anderer Gebiete kann Bewegung den Lehrstoff aufhellen, versinnbildlichen und in seiner Erlebniskraft vertiefen....*
6. *Rhythmik ist in diesem Sinne nicht wie die schulischen Leibesübungen ein Gegengewicht gegen die wissenschaftlichen Fächer, sie berührt vielmehr eine Zentralstelle, wo leibliche und geistige Betätigung in Eines verschmelzen; eben deshalb könnte sie das intellektualistische Lernen von der Wurzel aus überwinden und im geistigen Leben der Schule von segensreicher Bedeutung sein!* (Lit. 98, S. 208 ff.)

Mit einem pathetischen Schlußwort wird die Berechtigung und Notwendigkeit der Rhythmik in der Schule noch einmal hervorgehoben:

> *Rhythmische Erziehung darf daher vollwertig neben die beiden anderen Mittel treten, die der Schule bei der Charakterbildung zur Verfügung stehen: das Wort des Erziehers, das den Schüler in die Welt großer Ideen und menschlicher Vorbilder einführt, und die Leibesübungen, die ihn den rechten Gebrauch seiner physischen Kräfte lehren. Sie wirkt in derselben Richtung zum Großen und Vollkommenen mit derselben letzten Zielsetzung: Erkenne dich selbst, um dich höher zu entwickeln; denn wenn du die eigenen Kräfte bis auf Höchste steigerst, dienst du am besten deinem Volke.* (Lit. 98, S. 211)

18.6.13.5 »Durchbruch zum Rhythmischen in der Erziehung«

Wer annimmt, daß E. Feudel nach dem zweiten Weltkrieg durch die größere Distanz der Jahre, kurz vor dem Tod des bereits zur Legende gewordenen Jaques-Dalcroze, eine differenziertere Haltung zur Methode Jaques-Dalcroze eingenommen, eine evtl. Rückbesinnung bei ihr auf zeitlose Kriterien des Dalcrozeschen Systems stattgefunden hätte, der sieht sich getäuscht.

Schon in der Einführung werden die bereits bekannten Ansichten wiederholt. Körper, Geist und Seele werden nach wie vor beschworen, die Fassade gewahrt, aber alles bleibt im Unverbindlichen. Die alleinige Bindung zur Musik wird aufgegeben und dafür auf die Brückenfunktion zu anderen Künsten verwiesen. Auf die Vergangenheit bezogene Entschuldigungen wie *...der erste Weltkrieg unterbrach das kaum Begonnene, zerstreute die Schüler nach allen Richtungen und machte eine Zusammenarbeit internationaler Art fortan unmöglich...* (Lit. 99, S. 12) stimmen nur teilweise, denn man hätte die »internationale« Zusammenarbeit nach dem Krieg wieder aufnehmen können, wenn man gewollt hätte.

> *Die Dalcroze-Methode ging in Deutschland aus dem Kriege mit nur wenigen in Hellerau ausgebildeten Vertretern hervor und blieb in ihrem Kernproblem von nun an der Öffentlichkeit ganz unbekannt.* (Lit. 99, S. 12)

Und auf die körperliche Erziehung Bezug nehmend, schildert Feudel die damalige Stimmung:

> *So verschieden die einzelnen Arten der körperlichen Betätigung und Körperbildung auch waren, so lehnten sie doch alle einmütig und entschieden die Hellerauer Arbeitsweise ab: Die Bewegung, so hieß es, dürfe keinesfalls von einem Sinneseindruck abhängig gemacht und dadurch mit einem geistigen Inhalt belastet werden, sie habe sich allein nach den Bedingungen des Körpers zu richten; eine Leibeserziehung könne und dürfe nicht gleichzeitig eine Musikerziehung sein, und es sei abwegig, von jedem, der sich zur Musik bewegen wolle, auch eine musikalische Bildung zu verlangen.* (Lit. 99, S. 12 f.)

Die Lehrer der Rhythmischen Erziehung *konnten auf kein Verständnis der Öffentlichkeit rechnen, sie galten überhaupt nicht als Leibeserzieher, sondern als Musiker, weil sie außer der körperlich-rhythmischen Ausbildung ein vollständiges Musikstudium absolvierten, eine staatliche Musikprüfung für »Rhythmische Erziehung« ablegten und ihren Arbeitsplatz im Rahmen der Musikpflege fanden.* Diese Klage ist allerdings das Ergebnis einer Situation, in die man sich selbst freiwillig begeben hatte. Indem man (trotz Etablierung der Rhythmik an den Musikhochschulen) die Musik als alleinige Richtschnur aufgab und zwischen Körper- und Musikansatz ohne eine Priorität zu setzen hin- und herpendelte, setzte man sich schließlich zwischen alle Stühle. Diese Zwitterstellung hält bis zum heutigen Tage an und hat zur Folge, daß sich die Rhythmik weder in der Schule als musikpädagogische Methode noch im künstlerischen Bereich als ernstzunehmende Größe etablieren konnte. Daß sie im Kindergarten, bei der Ausbildung von Schauspielern, Sängern, Instrumentalisten, Schulmusikern, an Musikschulen und in der Heilpädagogik eine gewisse Rolle spielt, kann über diesen Mangel nicht hinwegtäuschen.

> *Wo immer der Rhythmiklehrer arbeitete, suchte er sein Arbeitsprinzip anzuwenden, d.h. den ihm durch die Umstände gegebenen Stoff bewegungsmäßig zu erfassen, das geistige Begreifen durch die körperliche Erfahrung zu unterbauen und die leiblichen Funktionen mit Geist zu durchdringen. Was zuerst nur eine Ahnung und Erwartung gewesen war: dass es möglich sein müsse, von der Bewegung als einer Zentralstelle aus in alle Bereiche menschlichen Erlebens und Schaffens vorzudringen, trat im Lauf der folgenden drei Jahrzehnte immer deutlicher als Gewißheit heraus. Nur durch jahrzehntelange Erfahrung, Beobachtung und den Austausch von Erfahrungen war das neue Gebiet zu erobern, denn man verließ damit den festen Boden jeder erzieherischen Tradition und begab sich buchstäblich in das bisher unbetretene Reich des Fließenden, Dynamischen. Um sich darin behaupten zu können, mußte die Kunst des Unterrichtens, die Arbeitsweise, auf eine neue Grundlage geführt werden; der Rhythmiklehrer mußte die Bewegungserziehung unter Beibehaltung der geistigen Bindung elementarer gestalten, als es die ausschließlich fachmusikalisch orientierte Aufgabenstellung bisher erlaubt hatte. Er mußte lernen, die Bewegung als Antwort auf Sinneseindrücke anzusehen, die er dem Schüler aus den Gegebenheiten von Zeit, Raum, Kraft und Form vermittelte. Damit wurde nicht mehr die Musik allein der Gegenspieler der Bewegung, sondern alle Erscheinungen aus den genannten Bereichen.* (Lit. 99, S. 14)

Als Selbsttäuschung und mit Fragezeichen versehen, muß folgender Satz gelten:

> *Was der einstigen Methode als unvergesslicher Reiz und Wert angehörte: die wunderbare Spiegelung der Bewegung in der Musik blieb in vollem Umfang erhalten und konnte jederzeit nach Bedarf wieder aufgenommen werden; aber ebenso wie die Musik lagen jetzt auch die anderen Künste in der Reichweite des rhythmischen Unterrichts.* (Lit. 99, S. 14)

Feudel beklagt die mangelnde Resonanz bei der Lehrerschaft, den Behörden und führenden Persönlichkeiten und fühlt sich unverstanden.

> *...allzu bescheiden und unscheinbar trat der neue Erziehungsgedanke auf, allzusehr war er auf das Menschliche und Wesentliche gerichtet um in der jüngstvergangenen Zeit die Blicke auf sich zu lenken... Der rhythmischen Arbeitsweise liegt keine Bindung an irgendwelche Offenbarungen und Glaubenslehren zugrunde, sie beruht auf einfachen, jedem zugänglichen, jederzeit erlebbaren und nachprüfbaren, wenn auch ungewohnten körperlich-geistigen Wechselbeziehungen.* (Lit. 99, S. 15)

Auch diese Sätze sind mit Fragezeichen zu versehen. Die Rhythmik paßte sich schon Anfang der zwanziger Jahre dem herrschenden Zeitgeist an, sie wurde selbst ein Bestandteil dieses Zeitgeistes.

Es folgen nun einige, wichtig erscheinende Passagen zu verschiedenen Themen des Buches:

»Anschauung«

Den Weg von der Methode Jaques-Dalcroze über seine »Ideen«, die Dalcroze-Erziehung zum rhythmischen Arbeitsprinzip beschreibt Feudel folgendermaßen:

> *Der Weg von einer auf das Musikfach begrenzten Methode zu dem allgemein gültigen Arbeitsprinzip ergab sich aus dem Hellerauer Ursprung dadurch, daß die beiden Pole Musik und Körper sich in ihrer Wechselwirkung immer mehr vereinfachten und vertieften, alles Zufällige, Unwesentliche, alles rein Fachliche beiseite gelassen wurde und nur dasjenige erhalten blieb, was die Polarität unmittelbar betraf; so blieb von dem musikalischen Pol nur der hörend aufgenommene Zeit-Raum-Eindruck, vom Körperpol das Empfinden der Bewegung als eines Stromes von Schwerpunkt zu Schwerpunkt. Mußte man zuerst Musik und Körper als zwei Welten von gleich starker Eigengesetzlichkeit erkennen, die sich nur unter besonderen Umständen, z. B. einer überdurchschnittlichen Musikbegabung des Lehrenden, vereinigen ließen, so war nun die Formel gefunden, die alle Anwendungsmöglichkeiten in sich schloß. Nicht nur zur Musik, auch zur bildenden Kunst und zur Dichtung, aber ebenso zu allen Lebensvorgängen in der Natur öffnet sich hier ein Zugang.*
>
> *In der Tat ist mit dem rhythmischen Arbeitsprinzip eine Zentralstelle berührt, von der aus Bildungsmöglichkeiten vorliegen, Möglichkeiten, die für das Erfassen der Welt eine völlig andere Seite als die gewohnte des begrifflichen Denkens ergeben. Die Anschauung ist in diesem Sinn der Gegenpol des Wissens: eine gesteigerte Wahrnehmung der raumzeitlichen Wirklichkeit im Zustand vollkommener Sinnestätigkeit. Sie bedeutet die künstlerische Wahrnehmung der umgebenden Wirklichkeit im Gegensatz zu dem verstandesmäßigen und wissenschaftlichen Begreifen derselben Wirklichkeit. Daher ist sie dem Wesen des Künstlerischen untrennbar verbunden, sowohl dem Kunstschaffen wie dem Kunstaufnehmen; eine Erziehung zur Kunst wird immer nur an der Oberfläche verweilen, wenn nicht die Fähigkeit der unmittelbaren Anschauung vorhanden ist.* (Lit. 99, S. 66 f.)

»Das Wort«

Typisch für Feudels ablehnende Haltung zur Methode und ihrer schriftlichen Fixierung sind folgende Passagen:

> *Für die rhythmische Erziehung reicht das Wort als Mittel der Verständigung, Anregung der Vorstellung und Klarstellung der Begriffe nicht aus; das Wesentliche an ihr, nämlich die leiblich-geistige Erfahrung bei Aufgaben aus Zeit, Raum, Kraft und Form, die den Schlüssel zu allem anderen liefert, kann weder beschrieben noch durch Angaben von Zahlen und Maßen bewiesen werden, eine Einführung in das Rhythmische allein durch Worte bleibt daher notwendigerweise ohne Überzeugungskraft... Es kann auch kein Lehrbuch geben, das dem unvorbereiteten Lehrer etwa als Anweisung und Ersatz für die eigene Erfahrung dienen könnte; der Rhythmiklehrer lernt, sich in dem unbegrenzten Gebiet von Zeit, Raum, Kraft und Form niemals anders als durch eigenes Suchen und Schaffen, frei bewegen und zurechtfinden. Die Idee der rhythmischen Erziehung läßt sich daher nicht wie andere Lehren ausschließlich durch Wort und Schrift einer öffentlichen Meinung überzeugend klarmachen und begründen; sie wird sich wie bisher nur auf dem lebendigen Weg durch Lehre, Beispiel und Unterweisung von Mensch zu Mensch verbreiten.* (Lit. 99, S. 103 f.)

Zwar hat Feudel recht, wenn es um das Beschreiben von Bewegungsvorgängen, wenn es um den Gefühls- und Erlebnisbereich geht, um höchstpersönliche, eigene Erfahrungswerte. Die Rigorosität ihrer Äußerungen beweist aber, daß es ihr nicht um Klarheit, Erfaßbarkeit, wissenschaftliche Beweisbarkeit

und Rationalität geht. Feudels Hang zum Irrationalen und Ideologiebeladenen, Wolkigkeit, Schwammigkeit und Widersprüchlichkeit in ihren Schriften machen es dem wissenschaftlich Beflissenen daher so schwer, sich zurechtzufinden und den eigentlichen Kern der Sache zu erkennen. Aus diesen Gründen war auch das von Feudel entwickelte »Rhythmische Arbeitsprinzip« in der Schule nicht realisierbar.

Es ist unbestritten, daß die Rhythmische Gymnastik, das musikpädagogische System von Jaques-Dalcroze, sich in erster Linie an die Schüler wendet und erst in zweiter Linie an das Publikum, das bei solchen Vorführungen oft Maßstäbe des Tanzes und künstlerisch perfekter Darstellung anlegt. Daß aber die Vorführung von Übungssequenzen der Rhythmischen Gymnastik durchaus auch auf die Zuschauer faszinierend wirken kann, das räumen selbst kritische Beobachter der Hellerauer Szene wie Hans Brandenburg und Oskar Bie ein.

Um solche Vorführungen, verbunden mit der Darstellung des rhythmischen Arbeitsprinzips, geht es Feudel im folgenden Text:

> *Lehrkräfte der rhythmischen Erziehung versuchen immer wieder, durch Vorführungen ihres Unterrichts vor Lehrern das Kennzeichnende des rhythmischen Arbeitsprinzips und seine allgemeinpädagogische Bedeutung aufzuzeigen. Der Erfolg bleibt gering, wenn die Zuschauer ihr Augenmerk stets nur auf bestimmte Merkmale richten, die den Kern der Sache nicht treffen. Sie sehen und bewerten das zur Schau gestellte Können, die Fertigkeit auf körperlichem oder musikalischem Gebiet, den unmittelbaren, in die Augen springenden Nutzen für irgendein Spezialfach, und ihr Beifall ist um so größer, je mehr die Vorführung den Charakter des sorgfältig Vorbereiteten, programmäßig Durchgeführten und auf die Wirkung Zugeschnittenen trägt. Je mehr der Rhythmiklehrer aber von dem äußeren Beiwerk, das dem Statischen angehört, absieht und sich dem Dynamischen und Wesentlichen seiner Arbeit zuwendet – mit andern Worten, je weniger er Leistungen und Fertigkeiten vorführen will und statt dessen den wirklichen Ablauf einer Rhythmikstunde mit den spontanen Reaktionen auf Aufgaben aus Zeit, Raum, Kraft und Form nach den rhythmischen Grundsätzen des Führens und Folgens und der Improvisation zeigt – um so geringer wird das Verständnis und die Aufmerksamkeit der Zuschauer: sie vermissen irgendeine Glätte des Ablaufs, auf den sie bei Körpervorführungen Anspruch zu haben glauben.*
>
> *Das Arbeitsprinzip der Rhythmik ist einfach und unscheinbar wie ein winziges Samenkorn, dem man seine Wachstumskraft nicht von außen ansieht. Es ist unscheinbar in des Wortes eigentlicher Bedeutung, indem es den Schein ausschaltet und das menschliche Wesen zeigt.* (Lit. 99, S. 129 f.)

Hier zeigt sich, wie weit sich Feudel von der Realität Schule entfernt hat, wie weit aber auch von der allgemeinen Musizierpraxis in der Schule, in privaten oder öffentlichen Gruppierungen mit Laien bzw. professionellen Musikern. Die Schule ist bis auf den heutigen Tag an Leistungen orientiert, wobei es hier nicht in erster Linie darauf ankommt, welche Wege dabei eingeschlagen werden. Unsere Gesellschaft ist ebenso an Leistungen orientiert, und jeder, der Musik ausübt, bemüht sich, je nach seinem Vermögen, das Beste zu geben. Das erfordert Vorbereitung, Übung und Zeit. Und die Dalcrozeschen Vorführungen bestachen ja gerade durch das Können der Studenten, wenn auch Dalcroze immer wieder aus Bescheidenheit oder aus welchem Grund auch immer behauptete, es werde »Unfertiges« gezeigt. Das Publikum interessiert weniger der Weg als für das Ergebnis, die von Feudel beklagte Reaktion der Zuschauer ist daher verständlich.

Aus dem Nachwort zu Feudels Buch von Peter Röthig, der der Verfasserin und ihrem Werk hohe Anerkennung zollt, sei zum Abschluß ein Abschnitt zitiert, der auf die »Schulfähigkeit« der Rhythmik bezogen werden kann und andererseits deutlich macht, welche grundlegenden, wesentlichen Unterschiede zwischen dem musikpädagogischen System Jaques-Dalcroze' und dem »Rhythmischen Arbeitsprinzip« Feudels liegen:

> *Die Rhythmik vermittelt kein Stoffwissen, keine im herkömmlichen Sinne verstandene Schulbildung, ihr kommt es vielmehr auf die Tätigkeiten an, die den jungen Menschen innerlich wachsen lassen und ihn seinerseits der Wahrheit erschließen. Im Grunde versteht sich die Rhythmik als eine*

Vorform oder Grundform der Bildung, als eine musische Bildungs-Propädeutik, in der die Verknüpfung des Ichs mit der Welt erfahren werden soll. Hier entdeckt man, hier spürt man auf, hier erstaunt man und gelangt zu eigenem Tun, hier verbinden sich im Handeln körperliche und geistige Wachheit.

Bei der Formulierung ihrer Aufgaben und Ziele hat die Rhythmik ihren Bildungssinn zum Teil etwas zu überschwenglich herausgestellt und dadurch verschiedentlich eher Reserviertheit als Beifall geerntet. Im Besonderen scheint die hin und wieder noch anzutreffende Anlehnung der »Rhythmischen Erziehung« an das Denkmodell der »funktionalen Bildung« nicht uneingeschränkte Zustimmung gefunden zu haben. Zum Beispiel werden Gehorsam, Disziplin und Gewissenhaftigkeit auch bei noch so häufiger Wiederholung von Zeit- und Raum-Übungen keine sich notwendig einstellenden Bildungsprodukte sein, sondern können erst durch einen einsichtigen und keineswegs unreflektierten Akt eines ordnenden Ichs erwartet werden. Auf kindlicher Stufe allerdings, wo das Verhalten weniger auf ein System von Werten bezogen ist und der junge Mensch noch eher im Sinngefüge der Situation engagiert bleibt, werden durch den Umgang mit rhythmischen Ordnungen – sozusagen als Vorbedingung für die Entwicklung eines Wertbewußtseins – wichtige Erfahrungen menschlichen Handelns erworben. (Lit. 99, S. 179)

18.6.13.6 »Dynamische Pädagogik«

Wie Eckpfeiler stehen Werke, die der Schule gewidmet sind, am Anfang und am Ende der beruflichen Laufbahn Elfriede Feudels.

Im Vorwort beklagt die Verfasserin unter anderem – wie schon so oft – das mangelnde Interesse der Schulpädagogen an der Rhythmik. An dieser Situation hatte sich weder vor noch nach dem Zweiten Weltkrieg etwas Wesentliches geändert.

»Dynamische Pädagogik« wird von Feudel folgendermaßen beschrieben:

In freier, lockerer Form, ausgehend von den Möglichkeiten, Anforderungen und Bedürfnissen der Schulerziehung, werden die Hauptmerkmale einer dynamischen und zugleich elementaren, das heißt rhythmischen Erziehung dargestellt, wie sie heute bereits von verschiedenen Seiten der Schule zuwachsen.

Es handelt sich um eine dynamische Pädagogik insofern, als die Bewegung als Bindeglied zwischen Geist und Körper angesehen und in den Prozeß des Lernens und Lehrens grundsätzlich einbezogen wird; dabei wird die Bewegung in ihrer Beziehung zu Zeit, Raum, Kraft und Form ausgebildet und als notwendig zur Sinnerfüllung des Lebens in die Ganzheit der Person einbezogen werden. In dieser Wechselwirkung kommen die Grenzen zwischen den verschiedenen Fächern in Fluß oder werden hinfällig, auch wird der Schüler Partner des Lehrers durch den methodischen Grundsatz des Führens und Folgens.

Elementar ist die Pädagogik, weil hier nur Fähigkeiten und Anlagen zum Ausgang genommen werden, die jedes Kind ins Dasein mitbringt und wie sie von der Natur in frühesten Lebensjahren selbst angesprochen und verwendet werden, um das Kind lebensfähig zu machen. Diese Betätigung muß von der Pädagogik bewußt fortgesetzt werden, um den vorhandenen Reichtum sinnvoll weiterwachsen zu lassen. Alles, was der eigene Organismus bietet, wird verwendet, künstliche Apparate und Hilfsmittel nach Möglichkeit vermieden.

Als höchstes Ziel der Erziehung gilt der harmonische, in sich selbst gefestigte, aufrechte und gottesfürchtige Mensch.

Feudel fordert Erzieher und Schüler auf, die »angedeuteten Übungen oder Aufgaben« ihres Buches auszuprobieren, damit zu experimentieren und gegebenenfalls weiterzuentwickeln, wobei sie betont, daß diese Aufgaben *für den normalen, durchschnittlich begabten jungen Menschen, also den noch nicht geschädigten,* bestimmt seien.

In der Einleitung: »Kleine Ansprache an den Lehrer« spricht die Autorin über die Grundvoraussetzungen, die für die Erteilung des Rhythmikunterrichts in der Schule notwendig sind und schildert im folgenden den ungefähren Ablauf einer Stunde:

Als erstes soll den Schülern die Erfahrung des Raumes vermittelt werden. Bei jeder diesbezüglichen Aufgabe sind auch *die anderen Gegebenheiten der Rhythmik, nämlich Zeit, Kraft und Form anwesend und mitbeteiligt,* sie treten jedoch nicht als solche hervor, werden dem Schüler nicht bewußt. Dafür sind erforderlich:

1. *ein leerer Raum*
2. *eine Wandtafel*
3. *Geräte (Bälle, Reifen, Stäbe)*

Sucht euch einen Platz im Raum! Zeigt von diesem Platz aus, wo der Mittelpunkt ist, wo Boden, Türen, Fenster, Ecken usw. sind. Es wird nicht mit Worten geantwortet, nur gezeigt. Dazu die Glieder gebrauchen; kann man auch mit den Füßen zeigen, mit dem Kopf? (Lit. 100, S. 2)

Dann werden die Sinne eingeschaltet:

Wir schließen die Augen und probieren, ob das Tageslicht, von draußen kommend, trotz der geschlossenen Augen zu spüren ist? Ebenso die durch das geöffnete Fenster einströmende Luft? Wir üben hier den Tastsinn, der ganze Körper wird zum Aufnahmeorgan. Die Schüler können sich drehen, um die Quellen von Licht und Luft besser zu spüren, auch die Atmung kann helfen. Die ausgestreckten Arme mit den Fingerspitzen sind ebenfalls Tastorgane, vielleicht finden sie noch eine Aufgabe für sie? (Lit. 100, S. 2)

Dann bewegt man sich frei im Raum, wobei der Lehrer das Verhalten Einzelner beobachten soll:

Geht jetzt im ganzen Raum umher und wieder zurück zum Platz. Um eine Ordnung herzustellen, schlagen Sie vielleicht ein ruhiges, gleichmäßiges Gangtempo auf dem Tambourin, nach dem sich alle richten. Oder aber Sie geben kein Tempo an, dann geht jeder Schüler in seinem eigenen Schrittmaß, soll es einhalten ohne einen anderen anzustoßen, aber auch ohne stehenzubleiben und einen Schritt auszulassen. Das verlangt schon ein Steuern. Beobachten Sie das Verhalten des einzelnen, das von seinem Körperbau, von seinem Temperament und vom Zustand seiner Nerven abhängt. (Lit. 100, S. 2 f.)

Man bildet annähernd gleiche Gruppen und verteilt sie in die vier Ecken des Raumes:

Jede Gruppe tauscht mit der Partnergruppe den Platz und zwar gleichzeitig. Es kommen sich also zwei Gruppen in der Mitte der Bahn entgegen und müssen sich ausweichen. Das soll ohne Hast, in ruhigem, gemeinsamen Tempo, das Sie angeben, in freier Haltung geschehen! Die Gruppen werden numeriert, gehen abwechselnd oder auch gleichzeitig alle vier in die bezeichneten Ecken, dabei begegnen sich also auch alle vier in der Mitte. Wenn dieses Ausweichen immer sicherer, geschickter und präziser gelingt, schließlich auch mit einem Schüler, der, in der Mitte stehend, Einsätze und Richtung mit der Hand dirigierend lenkt, sind wir bei einer Verkehrserziehung, wie sie im Straßenverkehr notwendig ist und wie sie gründlicher und sinnvoller gar nicht sein kann.

Diese letzte Übung zum Beispiel ist zu schwer für den Anfang. Wenn es Ihnen gelingt, den Platztausch zweier Gruppen zu üben, so ist das genug. Wenn dagegen alle vier Gruppen zu gleicher Zeit in Bewegung sind, aus diesem Wechsel ein gutes Raumbild entsteht und schließlich eine Form sichtbar wird, so kann dies durchaus zum anschaulichen Erleben der Kanonform führen, greift also ins musikalische hinein. Ebenso kann das Durchschreiten des Raumes in Geraden und Kurven zum tieferen Verständnis der polyphonen und homophonen Stimmführung, oder auch zu zeichnerischem Gestalten Anlaß geben. Mit der gleichen Folgerichtigkeit und vom gleichen Ausgangspunkt aus kann die Veranschaulichung fundamentaler Lehrsätze der Raumlehre beginnen, evtl. auf dem Schulhof, wo mehr Platz ist. (Lit. 100, S 3 f.)

Und am Schluß der Stunde:

> *Reicht die Zeit noch aus, so sollten Sie jetzt zum friedlichen Abschluß vielleicht die Bälle vornehmen lassen, wobei bereits dies Vornehmen eine rhythmische Übung darstellt: Die Bälle liegen an gut sichtbarer Stelle, etwa auf einem Tisch in der Mitte des Raumes. Die Schüler gehen in freier Reihenfolge, aber nie zwei auf einmal und holen sich, ohne ihren Schritt zu unterbrechen, einen Ball heraus und tragen ihn zum Platz zurück. Bis alle einen Ball haben, spielt der einzelne wie er will. Dann heißt die erste Aufgabe, die Sie stellen: Es soll geworfen und gefangen werden. Sie werden beobachten, daß dies bei einigen unruhig, ja atemlos aussieht. Wir wollen daher nicht im Zweitakt, sondern in einem dreiteiligen Ablauf spielen: Ausholen, Werfen, Fangen; Probiert es, sprecht dazu! Die Betonung liegt bei dem Werfen. Das sieht in Notenwerten so aus:* ♩ | ♩ ♩ ♩ | ♩ ♩ *Das erfordert einiges Hinsehen auf die anderen und muß geübt werden. Die Schüler müssen begreifen, daß es nicht darauf ankommt, so hoch oder so schnell wie möglich zu werfen, sondern daß die Kraft, die hier gebraucht wird, dosiert und gelenkt werden muß, um mit allen anderen zusammenzubleiben und die gemeinsame Ordnung zu respektieren. Man könnte dazu singen, entweder improvisieren oder ein Lied im Dreitakt mit Auftakt wählen, das alle kennen. Dabei beobachten, ob die Schüler bereits die Ballbewegung zu dem Lied in Beziehung setzen und den Auftakt wahrnehmen. Die Stunde soll friedlich, ohne besonderen Stimmaufwand zu Ende gehen, die Bälle werden zurückgebracht.* (Lit. 100, S. 4 f.)

Feudel hält die Nachbereitung einer Stunde durch den Lehrer für unbedingt erforderlich:

> *Haben Sie trotz der Abwesenheit von Kommando und Lehrautorität erreichen können, daß die freie Bewegung, ruhig fließend in gemeinsamer Ordnung ablief? (Ein Erfahrungssatz der Rhythmik lautet: An jedem Versagen der Schüler ist der Lehrer schuld!) Haben Sie Besonderheiten körperlicher oder geistiger Art an Ihren Schülern beobachtet, oder waren Sie vollauf mit Ihren eigenen Problemen beschäftigt? Sind Ihnen einzelne aufgefallen und wodurch? Gab es Linkshänder? (Beide Hände sind gleichmäßig zu üben!) Wie war das soziale Verhalten, waren alle gleich kontaktfähig, rücksichtsvoll und hilfsbereit oder fahrig, nervös? Wie war die Kopfhaltung, die Atmung, der Gesichtsausdruck?*
>
> *Haben Sie für rechte Abwechslung der Übungen gesorgt oder haben Sie zuviel auf einmal verlangt, waren Sie zu hastig, schwerfällig, langweilig? Konnte Freude aufkommen und fröhliches Beteiligtsein? Sind die Schüler aufmerksam geworden auf Zeit, Raum, Kraft und Form als den eigentlichen Gesetzgebern der Bewegung? Haben sie Fragen gestellt, und konnten Sie dieselben beantworten, oder blieben diese Zusammenhänge und Gegebenheiten noch ganz im Unbewußten?* (Lit. 100, S. 5)

Jaques-Dalcroze wird, wie in allen Werken von Feudel, so auch hier immer wieder in Anspruch genommen, um moderne Entwicklungen und Trends in der Rhythmik zu rechtfertigen. So wird er bei Feudel auch zum Begründer der »Dynamischen Pädagogik«.

Was die Einführung der Rhythmik bzw. des rhythmischen Arbeitsprinzips an den Schulen anbetrifft, führt Feudel aus:

> *Einer tatsächlichen Einführung der Rhythmik in die Schule stehen viele Bedenken entgegen. Denn die vorbehaltlose Anerkennung der Bewegung als gleichwertig mit dem Wort, wie sie der rhythmischen Erziehung zugrunde liegt, innig einbezogen in den gesamten Prozeß des Lehrens und Lernens, würde im Bereich der Schule nicht auf ein einzelnes Fach beschränkt bleiben, sondern allmählich alle Fächer mit neuen Impulsen durchdringen, den Bau der bisherigen Pädagogik von Grund auf angehen. Solche entscheidenden Fortschritte können nicht organisiert, gelenkt und veranlaßt werden; sie brauchen ein ruhiges Wachstum und sind angewiesen auf Verständnis und Interesse, wohlwollende Sympathie von Seiten der Schulleitung, der Eltern und Kollegen. Wir leben dagegen in einer Zeit der Hochspannung und Leistungssteigerung auf allen Gebieten und um jeden Preis, dazu in einer Periode der Angst vor der nächsten Zukunft und ohne inneren Halt, den*

frühere Generationen noch besaßen. Auf öffentliche Unterstützung einer eigentümlich besinnlichen Pädagogik, etwa die Einrichtung einer Modellschule im Dienst der rhythmischen Erziehung, Sorge für die Ausbildung von Lehrern in der rhythmischen Arbeitsweise oder ähnliche Hilfegebung, ist daher schwerlich zu hoffen. Man erinnert sich an das chinesische Sprichwort: »Wer einen Tiger reitet, kann nicht absteigen«, und begreift das Zurückweichen vor scheinbar unzeitgemäßem Denken und nach innen gerichtetem Tun. (Lit. 100, S. 8)

Anstatt sich auf die Musik im Sinne der Methode von Jaques-Dalcroze zu beschränken und z.B. den Studierenden der Schulmusik das nötige Rüstzeug an die Hand zu geben, die Inhalte ihres Faches über den Körper vermitteln zu können, statt also das im Moment Machbare zu realisieren, entwickelt Feudel hochtrabende Konzepte, deren Wert im Sinn einer Propädeutik sicher unzweifelhaft ist, die aber zu keiner Zeit eine Chance hatten, auf breiter Basis in der Schule verwirklicht zu werden. Ein Umdenkungsprozeß in diese Richtung fand bei Feudel auch in ihrem letzten Werk leider nicht statt.

Aus dem 1. Teil ihres Buches sollen vier Themen anhand von Aufgabenbeispielen kurz vorgestellt werden:

I. »Einführung in das Erleben des Raumes«

Raumausdehnung, Raumrichtung, Raumgliederung:

vor - zurück, vorwärts - rückwärts, seitwärts!

Wer steht vor mir, hinter mir, neben mir?

Was ist unten - oben, hoch - tief? Wer kommt vor mir, wer nach mir?

Was ist eng - weit? Zeige es allein, mit einem Partner gemeinsam, in der ganzen Gruppe!

Was ist rund, halbrund, eckig? Wo sehen wir es in unserem Raum, wo draußen in der Natur, wo zu Hause? Wie stellen wir uns im Rund auf, wie bewegt sich dieses Rund durch den Raum?

Woher kommst du, wohin gehst du? Zeige, woher der Partner kommt und wohin er geht!

Stelle dich mit anderen in eine Linie, Kette! Führe (ohne anfassen) eine Reihe, Gruppe, einen Kreis durch den Raum! Wo sehen wir Linien, Ketten, Reihen im Raum! Zeichne das auf dem Papier!... (Lit. 100, S. 20)

Wie hilft die Raumerfahrung zum Verständnis der einfachen Sätze der Raumlehre, der Bruchrechnung, überhaupt der Zahlenvorstellung? Eine Raumstrecke in Schritte teilen, Schritte unterteilen, nach Takt und Rhythmus.

Was ist Raum in der Dichtung? Welche Rolle spielen Vorgänge des Steigens, Sinkens, Fallens u.a. im Vers? Wo bilden sie geradezu das Thema? (Rilke: »Die Blätter fallen...«, Mörike: »Aufsteigt der Strahl...« u.a.)

Welche Bedeutung hat der Tonraum in der Musik? Wie ist das Steigen, Kreisen, Fallen der Töne im Raum wiederzugeben?

Was ist Seiten-, Gegen-, Parallelbewegung in der Stimmführung?

Was ist Homophonie, was Polyphonie in der räumlichen Entsprechung? Zeichne das!

Wie sind musikalische Raumformen darzustellen, z.B. Bau eines Kanons, einer Passacaglia, eines Themas mit Variationen, einer Fuge, eines Ostinatos?...

Wie ist der Bau eines Sonetts, einer Terzinendichtung, eines Distichons und dgl. in der Gruppenbewegung oder zeichnerisch wiederzugeben? Wähle ein bestimmtes Beispiel aus der Dichtung!... (Lit. 100, S. 21)

II. »Einführung in das Erleben der Zeit«

Sehr leise, kaum hörbar, wird ein ruhiges, gleichmäßiges Tempo auf dem Tambourin oder einem anderen Instrument angegeben. Wer hört, was hier gesagt wird? Welche Aufforderung, welcher Befehl liegt im jeweiligen Takt? Wer kann es ebenso leise, mit Händeschlagen, begleiten? Auf dem Fußboden? Mit den Füßen? Gehend im Raum? Wer kann es zeigen? Abwechselnd gehen und klatschen? Beides gleichzeitig?

Leichtes und fließendes Reagieren auf Unterschiede im Tempo: langsam, schnell, mittlere Geschwindigkeit. Einzeln, mit einem Partner, in der ganzen Gruppe!

Die Gruppe bewegt sich im Kreis und geht gemeinsam (ohne Führung) in allmähliche Beschleunigung und Verlangsamung des Tempos über.

Ein kurzer, prägnanter, rhythmischer Ablauf wird hörend aufgenommen, durch Schreiten beantwortet, im Wechsel zwischen Händen und Füßen. So ergibt es eine Einführung in sämtliche Notenwerte:

Ein Schritt gewöhnlicher Länge gilt für eine Viertelnote: ♩

zwei Schritte in der gleichen Zeit = zwei Achtelnoten: ♫

drei Schritte in der gleichen Zeit = eine Triole: ♫ (3)

vier Schritte in der gleichen Zeit = vier Sechzehntelnoten: ♬

ein Hüpfer = punktiertes Achtel mit Sechzehntel: ♫.

zweimal langsamer = halbe Note: 𝅗𝅥

dreimal langsamer = punktierte halbe Note: 𝅗𝅥.

viermal langsamer = ganze Note: 𝅝

Im Wechsel miteinander hören, gehen, klatschen, zeigen; einzeln oder mit einem Partner! Kurze Rhythmen selbst finden, Unterscheiden der Betonungen im Zwei-, Drei-, und Vierviertelteltakt. Schreiten und Taktieren nach dem Hören, mit Singen oder Sprechen.

Das Schreiten von Rhythmen in allen Graden der Schwierigkeit sollte geradezu zum eisernen Bestandteil in den oberen Schulklassen, auch und besonders in Knabenschulen, gehören. Hier wird ebensoviel Temperament entwickelt wie auf dem Sportplatz, aber es ist nicht entfesselt, sondern gebändigt durch die Bezogenheit auf Raum und Zeit! Kann der Erzieher dazu auf dem Klavier improvisieren, so haben wir ein musikalisches Erleben von höchster Intensität!

Merke: Zeit muß »gehabt« werden, weder vergeudet noch von ihr gehetzt! Diebstahl wird bestraft, aber leider nur, wo es um das bürgerliche Gesetz geht. Wieviel größer ist der Schaden bei Übertretung kosmischer Gesetze! (Lit. 100, S. 23 f.)

III. »Einführung in das Erleben der Kraft«

Wir üben das langsame oder (auf Zuruf!) plötzliche Bremsen aus dem schnellen Lauf!

Wir üben alle Grade zwischen schwer und leicht im Klatschen, Gehen, Zeigen! Was wird dir schwer, was leicht im täglichen Leben?

Wir üben den Anschlag der Hände und Füße auf jede Weise: Weich, hart, spitz, behutsam, sanft usw.

Wir unterscheiden den Volltakt vom Auftakt im Schreiten, Dirigieren, Sprechen!

Wir schreiten in Jamben, Trochäen, Daktylen! Dazu Beispiele aus der Dichtung!

Alle Erscheinungsformen der Kraft: Schwerkraft, Schwerpunkt, Zentrifugal- und Zentripetalkraft, Gleichgewicht, Standfestigkeit usw., werden, soweit sie durch die eigene Körperbewegung im Raum erfahrbar sind, zum Bewußtsein gebracht, eventuell mit ihren Lehrsätzen.

Wir unterscheiden den betonten vom unbetonten Schritt, dasselbe mit Händeklatschen, Sprechen und auf jede andere Weise. Wir lernen die metrischen Zeichen dafür, die betonte Silbe gekennzeichnet durch den langen Strich —, die unbetonte Silbe gekennzeichnet durch den kleinen Rundbogen oder Halbkreis ◡. Wir unterscheiden den Volltakt vom Auftakt: Betone den ersten von zwei Schritten, suche Wörter, die mit einer betonten Silbe beginnen! Zeichne den Wechsel in der Reihe! Führe die Betonung jedes ersten von zwei oder drei Schritten aus! Höre auf den Zwei- oder Dreitakt in der Musik! Zeichne Reihen von gleichen Wechselschritten als Jamben oder Trochäen, und suche Wörter in diesem Rhythmus! Schreibe deinen eigenen Vornamen metrisch auf, z.B. Maria ◡—◡, Peter —◡, Marianne ◡◡—◡. Unterscheide das Stärker- oder Leiserwerden einzeln oder als Gruppenübung, versuche diesen Vorgang zu zeichnen!

Wir verstehen also in der rhythmischen Erziehung unter der »Kraft« nichts Isoliertes, Begrenztes, Einseitiges, womöglich mit Zahlen und durch Messen zu Belegendes, sondern die einmalige, überaus kostbare Fähigkeit, Geistiges wie Körperliches aufzunehmen, miteinander zu verbinden, eines auf das andere auszurichten und einzuordnen. Diese Fähigkeit suchen wir zu entwickeln, immer sicherer und selbstverständlicher auszubilden.

IV. »Die Form«

Die Form stellt sich nur ein, wenn die aufgewendete Kraft im richtigen Verhältnis zu Zeit und Raum steht. (Lit. 100, S. 34)

Aufgaben, die unmittelbar auf Form zielen, können nicht angegeben werden. Denn die Harmonie der Bewegung – das, was hier als »Form« bezeichnet wird – kann nicht durch eine Anstrengung oder im Ansturm des Willens genommen werden. Die Form ist in diesem Sinne stets ein Widerschein des inneren Lebens und entstammt letztlich dem Bewußtsein der Geborgenheit unter einer höchsten Gesetzlichkeit, die wir Gott nennen und die sich uns als Raum und Zeit allmählich offenbart. Sie ist dem Kind eher erreichbar als dem Erwachsenen und bedarf einer stetigen und langsamen Bemühung.

Diese Form wird von Anfang an erstrebt, nicht als isolierte Übung, sondern dadurch, daß auch in der einfachsten Aufgabe im Fluß der Bewegung das Gleichmaß zwischen innen und außen gewahrt bleibt, also die ruhige Atmung, die Beherrschung der Bewegung von der Körpermitte her und das Zusammenwirken der Gliedmaßen zur Ganzheit der Person. (Lit. 100, S. 35)

Aber die Form im Sinne der Rhythmik bedeutet viel mehr als das Fachliche der musikalischen Formenlehre. Sie bedeutet zunächst für den Erzieher die volle Verantwortlichkeit für das leibliche Auftreten, das Erscheinungsbild eines jeden Schülers, das selbst »Form« zeigen muß. Hier ist das freie, bescheidene, aber sichere Auftreten gemeint, die ungezwungene Haltung in Gestik und Gebärde, die Höflichkeit des Herzens, die liebenswürdige Bereitschaft zu Hilfe und Rücksichtnahme auf den und die Partner, die maßvolle Würde, die Abwesenheit von Rüpelei und Draufgängertum, die Beherrschung auch der Stimme in sauberem Hochdeutsch an Stelle des nachlässigen Sichgehenlassens. Eine solche Erziehung zur Form erschöpft sich niemals im Leiblichen und kann nicht als Nebenwirkung der reinen Leibesertüchtigung im Sport heranwachsen, sie kann nur im Zusammenwirken von Geist und Leib entstehen. Jede einzelne Übung der Rhythmik beruht auf einer Zucht des Leibes und Geistes, und die Zeichen dieser Zucht prägen sich unverlierbar ein. Wer die Schule absolviert, muß erzogen sein. Er hat in den Jahren seines Rhythmikunterrichts gelernt, seinen Körper und den der anderen zu beobachten, jede Pose und Übertreibung abzulehnen, ihn den Gegebenheiten von Zeit, Raum, Kraft und Form sparsam und präzis einzuordnen. Wir wissen heute noch nicht, was Haltung und Auftreten im täglichen Leben bedeuten, denn eine Erziehung dazu

hat es im Rahmen der Schule bisher niemals gegeben. Wir pflegen uns mit der Auffassung zu begnügen, daß Austoben und Drauflosgehen das natürliche Recht, Geschrei und Gebrüll die natürliche Stimmstärke sind und daß im Notfall das Kommando einsetzen muß, um Ausschreitungen zu verhindern. Wir dagegen fordern die gute Haltung von innen her, aus eigenem Wollen und für den Volksschüler mit dem gleichen Recht und der gleichen Verbindlichkeit wie für den Schüler mit der gehobenen Bildung. (Lit. 100, S. 37)

Im zweiten Teil ihres Buches zeichnet Feudel Stundenbilder einer Rhythmikstunde im ersten und im letzten Schuljahr. Wesentliches sei hier kurz skizziert:

Sinn und Bild einer Rhythmikstunde im ersten Schuljahr

Prinzip Führen und Folgen

Musikalische Inhalte: Tempo, Pausen, accelerando, ritardando, betont, unbetont anhand von Wörtern.

Sinn und Bild einer Rhythmikstunde im letzten Schuljahr

Musikalische Inhalte: accelerando, ritardando.

Der Hauptteil der Stunde ist den Übungen der Koordination gewidmet, bei denen Beine und Füße ebenso geschickt, ausdrucksfähig und intelligent wie Arme und Hände sein müssen, vor allem aber der Körper von der Mitte her gehalten und regiert werden muß, damit die winzigen fortwährend wechselnden Akzente, Betonungen und Nuancen fließend und ohne jede Störung der totalen, ganzheitlichen Schreitbewegung ablaufen können. Im Hinblick auf die Musik werden auf diese Art Rhythmen, Phrasierung, Gliederung und alle Formelemente ins Räumliche übertragen – die musikalische Formenlehre ist ein Gegenstand des Rhythmikunterrichts. (Lit. 100, S. 60)

Die ersten Übungen der Metrik werden bei Feudel unter Zuhilfenahme von Texten realisiert. Sie arbeitet mit Versfuß, Versmaß, zum Beispiel Jamben, Trochäen, Daktylen usw.

18.7 Zusammenfassende Wertung der rhythmischen Arbeitsweise von O. Blensdorf und E. Feudel im Hinblick auf die Methode Jaques-Dalcroze

Wenn man die heutige Praxis der Rhythmischen Erziehung betrachtet und das System von Jaques-Dalcroze kennt, wird man lange suchen müssen, um hier und da noch gewisse Elemente der ursprünglichen Methode von Jaques-Dalcroze zu finden. Zuweilen erinnert nichts mehr an das Werk des großen Genfer Musikpädagogen. Der Frage, warum das so ist, wurde in dieser Arbeit auf vielfältige Weise nachgegangen, den Ideen, den zeitbedingten Strömungen und den sie vertretenden Personen.

Zweifellos haben O. Blensdorf und E. Feudel die Rhythmik, insbesondere die deutsche Rhythmikszene durch ihre Arbeitsweise bzw. ihre Auffassung von der Weiterentwicklung des musikpädagogischen Systems von Jaques-Dalcroze entscheidend beeinflußt. Generationen von Rhythmikern haben in diesem Sinne gearbeitet und arbeiten auf diese Weise bzw. in dieser Richtung noch heute.

Dabei haben zeitbedingte Ideologien, Ideen, Konzepte eine nicht unwesentliche Rolle gespielt, haben unterstützend mitgewirkt. Es sei hier noch einmal auf die Punkte 18.2 bis 18.5 dieses Buches hingewiesen, und auf die Darstellung von Heide Hammel, die dem Verfasser hilfreich war bei der Beurteilung und Einordnung des Weges, den die Rhythmik gegangen ist.

Ob man diesen neuen Weg nun als den speziell »deutschen« bezeichnet, wie es E. Feudel tat, oder ob man hier einem Trend folgte, der allgemein in der westlichen Pädagogik vorhanden war, oder ob beide Kräfte hier zusammenwirkten, müßte im einzelnen noch untersucht werden. Es geht hier auch nicht darum, die Arbeit von Blensdorf und Feudel an sich zu bewerten, sondern immer nur in bezug auf das musikpädagogische System von Jaques-Dalcroze, seine Methode.

Musikalischer Ansatz oder körperlicher Ansatz – bei Dalcroze ist die Musik die Hauptsache, und an diesem Fixpunkt muß der Maßstab angelegt werden.

Kaum ein Fach hat während der Reformphase so viel Fremdbestimmung hinnehmen müssen wie das Fach Musik. Schlagworte wie Erlebnis, Gemeinschaft, Natürlichkeit usw. ließen häufig die Orientierung an dem eigentlichen Objekt zurücktreten, die Musik wurde Mittel zum Zweck.

Von Blensdorf aufgeworfene Fragestellungen, ob Musik ihre Gesetze dem Körper aufzwingen soll bzw. die der stärkeren Betonung des körperlichen Ansatzes, ja die der Gleichberechtigung von Musik und Körper kennzeichnen einen Weg, der sich vom musikpädagogischen Standpunkt aus als Irrweg erwies, weil er letztlich die Musik als alleinige Basis aufgab. Die Frage nach der Natürlichkeit ist, wenn es sich um Kunst handelt, ebenso abwegig. Spiel, Phantasie und Improvisation sind sicher im künstlerischen Tun unverzichtbar, aber sie verlangen, auf die Musik angewendet, solide Vorkenntnisse, ohne die ein solches Tun schnell im Dilettantismus endet.

»Licht, Liebe, Leben«, wer wollte sich nicht einhellig zu ihnen bekennen – taugen sie aber als Unterrichtsprinzipien, wie Blensdorf sie sieht?

Musik als Untermalung von Tätigkeiten – können wir uns damit zufrieden geben?

Das Übe-Prinzip kann man – wie es Blensdorf oft tut – nicht durch spielerisches Tun ersetzen. Erst in der Oberstufe mit den höheren musikalischen Kunstformen (und ihrer choreographischen Darstellung) zu beginnen, diese Abstinenz ist vom fachlichen Standpunkt einfach nicht zu akzeptieren – dem Kind, dem Jugendlichen entgeht durch diese Vorgehensweise Wesentliches!

Gedanken wie: die Musik müsse sich zunächst dem Körper anpassen, der Körper müsse zunächst seinen Eigenrhythmus finden, mögen zwar auf den ersten Blick logisch und konsequent erscheinen, sie sprengen aber in bezug auf den schulischen Musikunterricht bereits den Rahmen des Machbaren. Eine Körpertechnik nach einem bestimmten System zu vermitteln, im Prinzip sicher wünschenswert, ist, auf den Musikunterricht bezogen, sicher unrealistisch.

Diese von Blensdorf erhobenen Forderungen sind gleichzeitig sein Ansatzpunkt für »Weiterentwicklungen und Verbesserungen«, wobei sich die »Lückenhaftigkeit« im Lehrgebäude von Dalcroze für ihn sogar als Vorzug darstellte.

Blensdorfs Stellung zur Dalcroze-Methode ist also zwiespältig. Das Ja und Nein wirkte nach außen unglaubwürdig, nach innen schuf es genügend Möglichkeiten zu Veränderungen.

In stärkerem Maße als O. Blensdorf hat E. Feudel auf die Entwicklung der Rhythmik in Deutschland eingewirkt. Sie bekennt sich zu einem speziell »deutschen« Weg.

Zur »Methode« von Jaques-Dalcroze nimmt sie eine ablehnende Haltung ein, sie interessiert *»mehr die ›Idee‹ als das Zufällige ihrer Erscheinungsform«,* sie erweckt den Anschein, als habe sich Dalcroze selbst von seiner Methode distanziert. In diesem Zusammenhang ignoriert sie sogar das Erscheinen der zweiten Edition der Methode im Jahre 1916/17 und behauptet, daß Rhythmik weder durch Bücher, Vorträge usw. vermittelt werden kann, sondern allein *»durch die lebendige Erfahrung«.*

Feudel verwickelt sich häufig in Widersprüche; einmal bezeichnet sie die Methode als »unfertiges Unterrichtssystem«, aber schon auf der nächsten Seite spricht sie von einem »abgeschlossenen System«. Einmal bezeichnet sie die Schule und die Musikpädagogik als »Grenzgebiete der Rhythmik«, zum anderen führt sie aus, daß *»die Rhythmik gerade in der Schule ihre vornehmste Stätte und eigentliche Heimat«* sehen muß. Zum einen macht sie einen Unterschied zwischen Musikunterricht und Musikerziehung und ordnet die Rhythmik der Musikerziehung zu, zum anderen ist für sie der ideale Rhythmiker ein Lehrer, der *»Liebe zur Musik und zu Kindern hat... und wissenschaftlichen Unterricht wenigstens teilweise erteilen«* kann.

Feudel spricht sich an verschiedenen Stellen ihrer Werke für ein eigenes Fach Rhythmik an der Schule aus, das neben Musik und Sport erteilt wird, sie lehnt eine Beschränkung auf nur ein Fach (z.B. Musik)

ab und sieht die Rhythmik eher als Vorstufe oder Ergänzungsfach zu den Fächern Musik und Turnen. Ihr »Rhythmisches Arbeitsprinzip«, auf die Pole Musik und Körper bezogen, sieht Feudel nur verwirklicht, wenn es aus der *»ausschließlich fachmusikalischen Aufgabenstellung«* befreit werden kann. Deshalb stellte Peter Röthig auch mit Recht fest, daß die Rhythmik kein Stoffwissen vermittle, daß sie keine im herkömmlichen Sinne zu verstehende Schulbildung sei.
Wie Blensdorf sieht Feudel den körperlichen Ansatz gleichberechtigt dem musikalischen und bezeichnet den Weg zum *»persönlichen Rhythmus als Weg zurück zum eigenen Wesen«, als Weg »in die umfassende Lebenswirklichkeit«.*
Der Lehrer und seine Individualität genießen bei Feudel den größtmöglichen Spielraum, *»der Stoff ist völlig abhängig vom Lehrenden«.*

Der Musik wird zwar die Aufgabe einer leitenden Idee zugewiesen, der eigene körperliche Ausdruck wird aber in den Vordergrund gestellt, *»es gibt nichts abzusehen und nachzumachen«.* Daher werden auch die rhythmisch-metrischen Realisationen, ein elementarer Bestandteil der Methode, bei Feudel mit *»Lautierübungen beim Lesenlernen des Kindes«* verglichen, untauglich, zum Musikverständnis zu erziehen. Andererseits bezeichnet Feudel die Realisationen als wertvollen Bestandteil der Dalcroze-Erziehung, die *»unmittelbar der Musikpädagogik dienen«.*

Enden wir mit einem Feudel-Zitat über die Musik:

> *Der ungeheure Wert der Musik für die Schule (ebenso für die Bühne) liegt gerade darin, daß sie die Massen zur Einheit verschmilzt und doch jeder Individualität Spielraum läßt.* (Lit. 97, S. 111)

18.8 Die Auswirkungen bzw. Anwendungen des Unterrichts in Rhythmischer Gymnastik (Methode Jaques-Dalcroze) auf andere Schuldisziplinen

Durch die Verpflichtung, sich der Musik unterzuordnen, musikalische Rhythmen zu erkennen, zu analysieren, umzusetzen und zu realisieren, verbindet die Rhythmik sich mit der Gehörbildung (solfège), mit Theorie und Grammatik der Musik. Sie ist nicht Stimmbildung (solfège). Sie ist nicht Grammatik der Musik...
Die Fortschritte in der Erziehung des Gefühls für Rhythmik sind – wie übrigens in jeder Erziehungsform – nur langsam zu erzielen, denn es handelt sich hierbei nicht einfach darum, unsere Natur mit einer mehr oder weniger dicken Glasur zu versehen, sondern eben diese Natur zu korrigieren und zu vervollkommnen.

M. J. BAERISWYL »La Rythmique Jaques-Dalcroze dans l'enseignement général« (Lit. 53)

Neben der großen Bedeutung der Methode Jaques-Dalcroze für die musikalische Ausbildung wurde schon früh ihre Auswirkung auf andere Schuldisziplinen erkannt.

M. J. Baeriswyl, Lehrer in Cointrin bei Genf, ausgebildet bei Jaques-Dalcroze in Genf, führte die Rhythmische Gymnastik an seiner Schule ein und demonstrierte mit seinen Schülern die Ergebnisse seiner Arbeit in mehreren Städten der Schweiz. Durch Artikel, die er immer wieder für »Le Rythme« schrieb, so z. B. im Dezember 1924, durch einen Vortrag anläßlich des Rhythmik-Kongresses 1926 und einen Vortrag anläßlich der Jahresversammlung der U.I.P.D., Sektion Schweiz, im März 1959 sind wir informiert über seine Erfahrungen mit der Anwendung der Methode in anderen Schulfächern sowie mit den Auswirkungen der Rhythmischen Gymnastik auf diese.

Baeriswyl sieht die Rhythmische Gymnastik auch als *»vorbereitende Persönlichkeitserziehung«,* die für eine harmonische Entwicklung des Individuums in intellektueller, künstlerischer, körperlicher und moralischer Hinsicht unerläßlich ist.

Durch den regulierenden Einfluß des musikalischen Rhythmus erziehe sie Sinne, Muskel- und Nervensystem. Sie sei in der Lage, *»über den Eindruck von Empfindungen«* zu koordinieren und zu trennen, sie mache Körper und Geist geschmeidig, sie stärke und diszipliniere.

Baeriswyl versucht klarzumachen, daß durch die Arbeit mit gewissen Übungskategorien der Methode sich auch bessere Ergebnisse in anderen Schulfächern erzielen lassen.

1. Durch die **Übungen für die Entwicklung eines schnellen Reaktionsvermögens** wurden bessere Ergebnisse im Diktatschreiben, Lesen von Lektüre, in Mathematik, in Geschichte (Zahlengedächtnis), in Erdkunde (Namensgedächtnis), bei Fremdsprachen (logische Analyse, Anwendung der grammatischen Fälle und Endungen) erreicht.
2. Durch die **Übungen für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen** (Dissociation) wird ein gewisser Automatismus der Bewegungen erzielt, der sich positiv auf die Arbeit des Gedächtnisses auswirkt. Verse lassen sich besser behalten, Handarbeiten besser ausführen. Überall, wo gleichzeitig unabhängige Vorgänge ablaufen, konnte man mit besseren Ergebnissen aufwarten.
3. Durch die **Realisierungen von Ketten** (Kanon-Übungen; bei diesen Übungen realisiert man im Abstand eines Taktes das Gehörte und hört gleichzeitig den Rhythmus, der im folgenden Takt realisiert werden soll) wurden besondere Fortschritte beim Lesen von Texten festgestellt, wie auch beim Schreiben von Diktaten und Rezitieren von Gedichten. (Auge bzw. Gehör muß hier immer vorauslaufende Arbeit leisten, damit es nicht zu Stockungen kommt.)
4. Den **metrisch-rhythmischen Übungen** (Realisierungen, Phrasierungen) vergleichbar findet Baeriswyl das Schreiben und das Zeichnen. Das Schreiben stelle eine körperliche Realisierung dar, die auf Finger, Handgelenk und Unterarm begrenzt sei. Der Grundstrich entspräche dabei der muskulären Anspannung, der Feinstrich der Entspannung. Das Schreiben erfordere eine ständige Unterteilung des Raumes, eine spezielle Körpertechnik mit anschließender rhythmischer Gymnastik, die der Hand eine völlige Unabhängigkeit verleiht, das Nerven- und Muskelsystem geschmeidig und fügsam mache.

   Wenn wir unsere Schüler tadeln, werfen wir ihnen Unaufmerksamkeit, Faulheit oder Böswilligkeit vor; in Wirklichkeit sind ihre Fehlleistungen in fast allen Fällen physiologischer Natur; ihr System gehorcht schlecht, ihr übererregtes Nervensystem bricht zusammen und lähmt oder bringt den körperlichen Mechanismus durcheinander. Diese Lücke in unseren Programmen kann durch die Methode der Rhythmischen Gymnastik ausgefüllt werden, und Freude ist es, was ich allen unseren Schülern wünsche. (Lit. 51, S. 6 ff.)

Das vorangehende Zitat gibt eine Beobachtung Baeriswyls aus dem Schulalltag wieder und ist gleichzeitig ein Plädoyer für die universale Anwendung der Methode Jaques-Dalcroze und speziell seiner Rhythmischen Gymnastik in der Schule.
Eine kleine, wenn auch merkwürdige Kostprobe von Aufgaben Baeriswyls vermitteln uns folgende Beispiele.

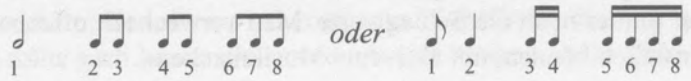
Aufgaben:

a) Der Lehrer schlägt einen Zweiertakt; auf den ersten Schlag nennt er eine Ziffer, zu welcher der Schüler eine 9 hinzuzählen oder abziehen soll; auf den 2. Schlag nennt der Schüler das Ergebnis dieser Aufgabe.

34	+	9	=	43
1. Schlag				2. Schlag

b) Übung zur schnellen Analyse:

Anstatt das Ergebnis von zwei Zahlen durch Aussprechen dieser beiden Zahlen zu verlangen, z. B. 5 × 8 = ? formuliert der Lehrer nur die erste der Zahlen und schlägt die zweite auf das Pult entweder als punktierte Achtel oder in Form eines Rhythmus.



c) Konzentrationsübung:

Der Lehrer und der Schüler vereinbaren eine Serie von Zusatzzahlen z.B. 8 + 5 + 9 + 4 + 3 sowie die Zahl 25 als Ausgangspunkt. Der zuerst befragte Schüler macht die Addition 25 + 8 = 33; der zweite 33 + 5 = 38; der dritte 38 + 9 = 47; der vierte 47 + 4 = 51; der fünfte 51 + 3 = 54; der sechste 54 + 8 = 62; usw.

Die Übung kann sich noch schwieriger gestalten durch verschiedene funktionale Hemmungen, nach hop addiert der aufgerufene Schüler das Doppelte oder die Hälfte der vereinbarten Zusatzzahl. usw. (Lit. 52, S. 220 ff.)

Nachwort

Nach dem im Vorwort geäußerten Wunsch, Klarheit über das musikpädagogische Werk von Jaques-Dalcroze zu gewinnen, seien am Schluß noch zwei weitere Wünsche vorgetragen:

Mögen die Ergebnisse dieser Arbeit für die Musikpädagogik der Zukunft nutzbar gemacht werden, mögen sie ein Anzeiz sein sich künstlerisch mit dem Darstellungssystem von Jaques-Dalcroze auseinanderzusetzen!

Kurt von Böckmann, der die ehemalige Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze während des 1. Weltkriegs leitete und an der »Neuen Schule Hellerau« bereits ein neues Ausbildungskonzept verwirklichte, prägte in einem 1918 veröffentlichten Aufsatz in Zusammenhang mit den neuen Hellerauer Kursen für Musik den Begriff »Gymnastische Rhythmik« für die musikpädagogische Ausbildung im Sinne von Jaques-Dalcroze, die an seinem Institut angeboten wurde. Neben dieser »Gymnastischen Rhythmik«, bei welcher *Erkenntnis des musikalischen Rhythmus die Hauptsache, die Gymnastik nur das Hilfsmittel ist* (im Gegensatz zur »Rhythmischen Erziehung«, wo es sich *genau umgekehrt verhält*), sollten Gehörbildung, angewandte Formen- und Harmonielehre, Darstellungsübungen, Musikgeschichte, Instrumentationslehre und Partiturlesen, Chor- und Instrumentalunterricht (besonders Klavier) in einer den Konservatorien angenäherten Oberstufe, die musikalische Ausbildung vervollkommnen. (Lit. 71, S. 138)

An diese Vorstellungen v. Böckmanns und an wesentliche Ideen Güldensteins sollte angeknüpft werden, wenn man sich Gedanken macht, wie die Methode Jaques-Dalcroze in ein Ausbildungskonzept für Musiklehrer (z.B. für das höhere Lehramt) einbezogen werden könnte. K. von Böckmann hatte die neuen Tendenzen der deutschen Rhythmik schon sehr früh erkannt und daher klar zwischen »Gymnastischer Rhythmik« und »Rhythmischer Erziehung« unterschieden. Diese zunächst unverständliche Trennung (wurde doch das System von Jaques-Dalcroze aus der Musik und für die Musik entwickelt) hätte, wenn sie von der Musikpädagogik allgemein wahrgenommen, erkannt und durchgeführt worden wäre, den Bestand der Dalcroze-Methode im Wesentlichen garantiert und zu ihrer weiteren Vervollkommnung im musikalischen Sinne geführt. Statt dessen war die Reformdiskussion der zwanziger Jahre mehrheitlich von Vertretern der Rhythmischen Erziehung geprägt, sie hatten es leichter, weil sie dem allgemeinen pädagogischen Trend folgten. Die Bilanz dieser Entwicklung am Ende des 20. Jahrhunderts ist betrüblich. Was blieb von Jaques-Dalcroze und seiner Methode…, hat sie in der Schule Fuß gefaßt…?

Mag der Weg, wie v. Böckmann und Güldenstein ihn aufzeigten, auch von einigen eingeschlagen worden sein, etwa von E. J. Müller, K. Keil, J. Steger, M. Ast, mögen jene diese Linie auch weitergegeben haben, mögen unbekanntere Persönlichkeiten, wie H. Jacobs, Musiklehrer am Kaiser-Wilhelm-Gymnasium in Aachen, sie noch 1930 mit Erfolg praktiziert haben, wie ein Artikel aus einer musikpädagogischen Fachzeitschrift beweist (Lit. 125), sie konnten sich letztlich nicht durchsetzen, sie konnten nur wenig ausrichten gegenüber den Vertretern der Rhythmischen Erziehung und ihren Konzepten.

Viel von deren Gedankengut schwingt noch heute besonders bei der Elternschaft mit, wenn das Fach Musik, aus welchem Grund auch immer, Gegenstand der allgemeinen Diskussion wird: Erleben, Erholen, Entspannen, spielend lernen sind hier immer noch die Schlagworte. Man verwechselt offenbar Dinge, die sich bei passivem Musikhören einstellen können, mit aktivem »Musikmachen«.

Einen Weg zum aktiven Musikmachen, an dem alle Schüler, nicht nur die Instrumentalisten und Chorsänger teilhaben können, bietet Jaques-Dalcroze mit seiner Methode!

Die Rhythmikerin Henriette Rosenstrauch schreibt in einem 1957 in »Le Rythme« veröffentlichten »Brief an meine Kollegen« unter der Überschrift »Was ist das Wesentliche an der Erziehungsmethode Jaques-Dalcroze?«

> *Der vorliegende Brief soll lediglich versuchen, die Rhythmiker zu einer gemeinsamen Anstrengung zu bewegen mit dem Ziel, die Methode Revue passieren zu lassen, ihre Stagnation und Verkümmerung zu verhindern und sie auf den Ursprung zurückzuführen. Um uns hierbei leiten zu lassen, verfügen wir über das literarische Werk von Herrn Jaques, über unsere Erfahrungen, und für viele von uns auch noch über die Erinnerung an die Unterrichtsstunden und Vorführungen des Meisters.* (Lit. 182, S. 12)

> *Wogegen ich mich wende ist eine unvollständige oder verkümmerte Darstellung der Methode, bei der das Wesentliche unterschlagen würde.* (Lit. 182, S. 12)

> *Die Ausführung musikalischer Rhythmen beim Gehen ist eine geniale Entdeckung von Jaques-Dalcroze. Sie ist bis zum heutigen Tag nicht genug erkannt und gewürdigt, noch ausreichend erläutert worden. Aus diesem Grund wird sie oftmals falsch verstanden und angegriffen. Der musikalische Rhythmus ist nicht das Ergebnis intellektueller Spekulationen. Er hat seine Wurzeln im Leben selbst. Er stellt die Sublimierung dar von in uns und um uns herum existierenden Lebensrhythmen. Er ist das grundliegende Gesetz, auf welchem jede Bewegung aufbaut.* (Lit. 182, S. 12 f.)

Zur Realisierung musikalischer Rhythmen schreibt H. Rosenstrauch weiter:

> *In allen seinen praktischen Arbeiten und in seinen schriftlichen Werken hat Herr Jaques darauf besonderen Wert gelegt. Wer diesen Teil der Methode vernachlässigt oder leugnet, verschließt bei seiner Arbeit eine reiche Quelle von Möglichkeiten für die seelisch-körperliche Erziehung und unterschlägt eine einzigartige Entdeckung unserer Epoche.* (Lit. 182, S. 13)

Und zum Verhältnis Metrum – Rhythmus:

> *Sobald Musik auftaucht, existiert die reine Metrik nicht mehr, denn sie vermischt sich mit dem Strömen des musikalischen Rhythmus.* (Lit. 182, S. 14 ff.)

In einer Art Gewissenserforschung befragt sie ihre Fachkollegen:

> *Sind wir zu sehr isoliert? Sind wir unserem persönlichen Temperament eher gefolgt als den Grundsätzen von Jaques-Dalcroze? Haben die nationalen Erfordernisse unsere Auffassung von der Methode eingeengt? Haben wir das künstlerische Element der rhythmischen Erziehung dadurch vernachlässigt, daß wir eher die pädagogische und psychologische Seite unserer Arbeit betont haben? Haben wir zu bereitwillig gewisse moderne Tendenzen akzeptiert? Oder gehen wir bei unserer Arbeit vielleicht aus einem Gefühl falsch verstandener Loyalität an den Problemen der heutigen Zeit vorbei?* (Lit. 182, S. 14 ff.)

Und am Schluß ihres »Briefes«, als Quintessenz, wird noch einmal auf das Wesentliche der Dalcroze-Methode hingewiesen:

> *Wir dürfen uns von der Musik als einer Kunstrichtung nicht isolieren, sondern müssen im Gegenteil mit ihr auf engste Weise verbunden bleiben.* (Lit. 182, S. 14 ff.)

Nur noch wenige Jahre trennen uns von der hundertsten Wiederkehr der Entwicklung der Methode durch Jaques-Dalcroze am Anfang des 20. Jahrhunderts. Es ist daher an der Zeit, sich zu besinnen! Die ehemalige Bildungsanstalt Hellerau bzw. das Wesentliche ihres Gebäudeensembles ist noch, wenn auch in stark ramponiertem Zustand, existent. Ein Förderverein bemüht sich, den Bestand dieser bedeutenden Kulturstätte zu sichern; sie soll eine »Europäische Werkstatt für Kultur« werden. In dem Konzept zur künftigen Nutzung sollte auch Jaques-Dalcroze und seine Methode nicht fehlen. Die Zukunft der Methode liegt nach

wie vor in der Schule, und so könnte das neue Hellerau die Adresse für Musikpädagogen sein, dort könnte durch ein entsprechendes Kursangebot das Wesentliche der Methode vermittelt werden. Auch ihre Anwendung im künstlerischen Bereich wäre zumindest als eine Möglichkeit der plastischen Interpretation von Musik einer erneuten Auseinandersetzung wert.

Für die Ausbildung von Lehrern für das künstlerische Lehramt an den Musikhochschulen müßten Überlegungen angestellt werden, wie man im Zuge des obligatorischen Rhythmikunterrichtes für Schulmusiker, der an einigen Musikhochschulen besteht, elementare Kenntnisse der Methode Jaques-Dalcroze vermittelt und aufzeigt, wie man auf der Grundlage des Lehrplans musikalische Inhalte über den Körper vermitteln kann. Über Zusatzkurse könnte man die Ausbildung in der Methode vervollkommnen.

Eine Vorbedingung allerdings müßte erfüllt werden: Die Rhythmiklehrer müßten sich selbst mit der klassischen Dalcroze-Rhythmik beschäftigen und auseinandersetzen, sie sich erneut aneignen. Sie sollte in Zukunft zum festen Bestandteil eines jeden Rhythmikers gehören, ganz gleich, welcher Richtung und Arbeitsweise er verpflichtet ist.

So wie die klassische Ballettausbildung nach wie vor die elementare Grundlage für Tänzer darstellt, sollte für den Rhythmiker die klassische Dalcroze-Rhythmik die elementare Grundlage seiner Ausbildung sein. So, wie im Tanz mehrere Richtungen und Techniken nebeneinander bestehen und in Choreographien miteinander korrespondieren, könnte es auch in der Rhythmik sein. Das erfordert ein Umdenken, eine Besinnung auf die Ursprünge.
Wenn sich das Wirken Jaques-Dalcroze' in Hellerau zum hundertsten Male jährt, ist vielleicht schon ein Stück dieses Weges vollendet; das wäre der Musikpädagogik und posthum Jaques-Dalcroze und seiner Lehre zu wünschen.

F

DOKUMENTATIONSTEIL

19. Die Deutung der Begriffe Metrum, Rhythmus, Takt bei Mathis Lussy (1828 - 1910)

Jaques-Dalcroze hält sich, was die Deutung bzw. Bedeutung dieser wichtigen Begriffe betrifft, im wesentlichen an seinen Pariser Lehrer Mathis Lussy, aber auch an die Rhythmuslehre des Aristoxenos von Tarent (siehe Kapitel 20). Die Theorien von Lussy finden wir zusammengefaßt in den Werken »Traité de l'expression« (Lit. 150) und »Le Rythme musical«, Paris 1883 (Zusammenfassung in: Edmond Monod »Mathis Lussy und der musikalische Rhythmus«, Lit. 158).

19.1 Metrum

Der Übersetzer und Herausgeber Felix Vogt schreibt in dem Vorwort zur deutschen Ausgabe von »Traité de l'expression« (1873): *»Die Ausdrücke Metrum, metrisch beziehen sich bei Lussy durchweg auf den Takt. Der metrische Akzent ist daher der Akzent, der den Zuhörer den Takt fühlen und erkennen läßt.«* Lussy schreibt im vierten Kapitel »Der metrische Akzent«:

> *Da ein Ton mehr oder minder lang sein kann, so bedarf man eines Massstabes der Vergleichung, einer Einheit, um seine Dauer zu messen.*
>
> *Dieser Massstab für die Dauer der Töne hat den Namen Takteinheit, Zeiteinheit oder Takttheil (französisch temps) erhalten. Das französische Wort »temps« hat also einen ganz anderen Sinn als das italienische, ins Deutsche übertragene Wort »tempo«. Jenes bedeutet Zeiteinheit, dieses die zeitliche Bewegung, die Schnelligkeit in der ein Stück auszuführen ist.*
>
> *Der Takttheil (temps) ist eine willkürliche und daher veränderliche Einheit, die aber einmal gewählt sich gleichbleibt bis zur Anzeige eines Wechsels.* (Lit. 150, S. 20)

Und an einer anderen Stelle heißt es:

> *Allein unsere musikalische Empfindung verlangt, durchdrungen vom instinktiven Bedürfniss der Regelmässigkeit, in einer Reihe von Schlägen einen stärkeren, energischeren Schlag von 2 zu 2, 3 zu 3 oder 4 zu 4 Schlägen wahrzunehmen. Durch dieselben entstehen Gruppen, deren regelmässige Folge von unserem Ohr wohlgefällig aufgenommen werden. Jede dieser Gruppen trägt den Namen Takt und jeder Einzelschlag heisst Takttheil (temps). Die Takte sind also zusammengesetzt aus 2, 3 oder 4 Schlägen oder Taktteilen; sie sind beim Vortrag durch eine stärkere Betonung erkennbar, welche der auf den ersten Takttheil fallenden Note gegeben wird, weshalb auch dieser erste Takttheil starker oder guter Takttheil heisst.* (Lit. 150, S. 21)

Da Taktteil nicht gleich Note ist, nur, wenn der Wert des Schlages (Zählzeit) und der Wert der ersten Note nach dem Taktstrich übereinstimmen, kann es sich bei diesem Akzent nur um den »rhythmischen Akzent«, nicht aber den »metrischen Akzent« handeln. Der Takt wird hier kurz folgendermaßen definiert: Reihenfolge von Schlägen = Gruppe = Takt. Bei den angeführten Beispielen im 2/4-, 3/4- und 4/4-Takt wird nur von der Betonung der 1 gesprochen, von Nebenbetonungen ist keine Rede. Lussy schreibt weiter:

> *Um dem Takt die grösstmögliche Regelmässigkeit zu geben, markirt man ihn durch Bewegungen der Füße oder Hände. Man nennt dies den Takt schlagen. Der starke Schlag oder Niederschlag soll zusammenfallen mit der ersten Note, welche auf den Taktstrich folgt; er bezeichnet den guten Takttheil.* (Lit. 150, S. 21)

Zusammenfassung:

Wir sehen also, die Begriffe Metrum und Takt werden hier nicht klar getrennt. Das Wort Metrum erscheint überhaupt nur in »metrisch«, die Konturen verwischen sich. Die metrische Schwere und der rhythmische Akzent verschmelzen in »Le rythme musical« zum »metrischen Akzent«.

Selbst in einem modernen französischen Musiklexikon von heute »Science de la Musique«, 1976, erscheint der Begriff Metrum (mètre) nur als literarischer Begriff, dagegen wird der Begriff Metrik (métrique) mit Takt in Verbindung gebracht.

Bei Monod-Lussy wird das Metrum analog dem Atem, Pulsschlag, Gang, als natürliches Streben zur Regelmäßigkeit beschrieben. Das Suchen des Einheitsmaßes beruhe auf einem tief in unserem Wesen wurzelnden Instinkt. Metrik ist bestrebt sich zu durchgeistigen. Der Anteil des Geistes wachse mit der Zeit (den Jahrhunderten!). Lussy ordnet den Instinkt dem metrischen, die Intelligenz dem rhythmischen und die Empfindung dem pathetischen Akzent zu.

19.2 Taktarten und Takt

Bei den Taktarten unterscheidet Lussy zunächst »einfache Takte«, 2er, 3er, 4er Takte, deren Taktteile nur binäre Unterteilungen in 2, 4, 8, 16 Noten zulassen, dann »zusammengesetzte Takte«, die sich instinktiv gebildet haben, z.B. aus der Dirigierpraxis, wenn man einen schnellen 3/4 oder 6/8 Takt schlagen soll. Hier ließ man die drei Bewegungen in eine verschmelzen und faßte einfach zwei 3er Takte schlagtechnisch zu einem 2er Takt zusammen.

Möglich ist sogar, 3 oder 4 Takte zu einem zu vereinigen. 9/8 und 12/8, 9/4 und 12/4. Aus zwei 3/8 Takten wird ein 6/8 Takt, aus zwei 3/4 Takten wird ein 6/4 Takt mit der Schlagzeit (Schlagtechnik) punktierte Viertel bzw. punktierte Halbe des 2er Taktes. Die Betonung auf vier fällt, wenn man beim 6/8 Takt schlagtechnisch den 2er Takt anwendet, natürlich weg. Zählzeit und Metrum stimmen hier nicht mehr überein. Bei Jaques-Dalcroze gibt es daher keinen echten 6/8 Takt, er fällt unter das Kapitel »Der Zweitakt«. Die Taktteile unterliegen hier der ternären Teilung: 3, 6, 12, 24 usw. Die zusammengesetzten Taktarten werden als einfache Taktarten geschlagen.

Als dritte Art nennt Lussy schließlich die »gemischten« und »alternierenden« Takte. Unter »gemischte« Taktarten versteht Lussy z.B. wenn im Klaviersatz die rechte und linke Hand verschiedene Taktarten vorgezeichnet haben, also den Tatbestand der Polymetrik (bei Jaques-Dalcroze in verschiedenen Übungskategorien häufig vorkommend). »Alternierende« Taktarten sind z.B. 5/4 oder 7/4 Takte usw., die aus drei und zwei oder zwei und drei bzw. vier und drei oder drei und vier zusammengesetzt sind.

Lussy betrachtet den Takt als Einheit von zwei oder mehreren Taktteilen. Der Taktteil gelte als mittleres Einheitsmaß für die Dauer von Tönen. Nach dem Taktteil sei die nächsthöhere Dauereinheit der Taktstrich. Für Leser sei der metrische Teilstrich am wichtigsten, er steht immer vor dem betonten Taktteil.

Für die Taktarten sei nur die Hauptbetonung auf 1 wichtig. Lussy gilt als Begründer des vierteiligen Taktes, wobei man davon ausgehen muß, daß er diesen Takt nicht als einen zusammengesetzten aus zwei 2er Takten betrachtet. Nach diesem System richtet sich auch Jaques-Dalcroze, der die Taktarten bis zum 9/4 Takt erweitert. Taktteile und Takte können sich in den verschiedenen Stimmen des polyphonen Stils auch verschieden unterteilen und vereinigen. Man kann Gruppen gleicher Dauer ungleich unterteilen (Triolen gegen Achtel, Sechzehntel gegen Quintolen), gleichzeitig 3er und 4er Takt. Bei Jaques-Dalcroze werden diese Möglichkeiten sehr häufig angewendet.

19.3 Rhythmus

Im Vorwort von Felix Vogt heißt es dazu:

> *Der Ausdruck Rhythmus ist im vorliegenden Werk als ein durchaus konkreter Begriff anzusehen. Er bedeutet rhythmisches Ganzes, rhythmische Einheit (Bussler nennt in seiner Musikalischen For-*

menlehre (Berlin 1878) das, was Lussy Rhythmus nennt, Phrase; Westphal dagegen in seiner allgemeinen Theorie der musikalischen Rhythmik (Leipzig 1880), Kolon. Das was andere Rhythmus nennen, heißt hier Zeichnung des Rhythmus (dessin du rythme). Einschnitt (incise) heißt die Unterabteilung des Rhythmus, d.h. des rhythmischen Ganzen. Rhythmischer Akzent heißt die stärkere Hervorhebung, welche der Anfangs- und Schlussnote eines Rhythmus oder eines Einschnittes zu theil wird. (Lit. 150, Vorwort)

Rhythmus kann also Periode oder Phrase sein. Gerade diese Tatsache führt, wie auch vorher bei Metrum und Takt, zu einer Begriffsvermischung und macht das Lesen und Verstehen der Handbücher von Jaques-Dalcroze zumindest für die deutschen Leser ohne vorherigen Kommentar schwer. In Lussys »L'anacrouse dans la musique moderne« wird Rhythmus folgendermaßen definiert:

Rhythmus: Gruppen von Tönen, deren letzter im Ohr den Eindruck eines mehr oder minder vollständigen Ruhezustandes hervorbringt. (Lit. 158, S. 33)

Und das Verhältnis von Rhythmik und Metrik:

Ein »Rhythmus« entspricht einem Vers oder Halbvers des Alexandriners (während das musikalische Motiv sehr gut dem Teil eines Satzes in Prosa verglichen werden kann). Die letzte Note eines männlichen Rhythmus fällt mit dem End-Iktus (Stützpunktton einer Melodie, der letzte schwere Taktteil eines Rhythmus) zusammen. (Lit. 158, S. 34)

In dem Kapitel »Der Rhythmus in der musikalischen Phrase« heißt es:

Der Rhythmus zerfällt bisweilen in Einschnitte (Incise) bzw. Bruchstücke, die oft durch Pausen getrennt sind. (Lit. 158, S. 45)

Die Periode wird hier als aus zwei oder mehreren Rhythmen gebildete Gruppe, als Teil der musikalischen Phrase definiert, die Phrase als Vereinigung zweier oder mehrerer Perioden mit besonderer Betonung der letzten Note als gewisser Endpunkt.

Zusammenfassung:

Incise	=	*Bruchstück.* *In unserem Sprachgebrauch: Motiv, kleinste musikalische Einheit*
Rhythmus	=	*kleine musikalische Einheit*
Periode	=	*größere Einheit (zwei oder mehrere Rhythmen).* *In unserem Sprachgebrauch: Phrase.*
Phrase	=	*noch größere Einheit (zwei oder mehrere Perioden).* *In unserem Sprachgebrauch: Periode.*

19.4 Takt und Rhythmus

Der Rhythmus, der durchaus freien und ungebundenen musikalischen Eingebung, spottet jeder Regel, er folgt den Regungen des Gemüts und schmiegt sich den Bewegungen im All an, die sich in der Tonwelt widerspiegeln. (Lit. 158, S. 77)

Der Takt wird als »nur eine der Formen des Rhythmus« bezeichnet. Musikalische Beispiele, die sich nicht in einen Takt bzw. eine Taktart pressen lassen, nennt man freie »ametrische Prosa«. So in: Chopin, Nocturne op. 62 Nr. 2. Schumann: Träumerei (5/4, 3/4, 2/4), Chopin, Nocturne op. 9 Nr. 1 (6/4). Der Tatbestand der Polymetrik werde durch falsche Notierung verschleiert.

20. Der Rhythmusbegriff des Aristoxenos von Tarent (354 - ca. 300 v. Chr.)

R. Westphal, »Melik und Rhythmik des classischen Helenentums, I.« (1883), (Lit. 45)

Aristoxenos, war ein Schüler von Aristoteles. In »Elemente der Rhythmik« entwickelt er als erster eine systematische Rhythmuslehre. Aus dem nur bruchstückhaft überlieferten Werk spricht laut R. Westphal eine bewunderungswürdige Klarheit. So sind wir, um uns seine Lehre anzueignen, auf das »Zwischen den Zeilen lesen« angewiesen, wobei die Vertrautheit mit der Rhythmik J. S. Bachs dabei unabdingbar ist. R. Westphal schreibt:

> *Die Aristoxenische und die Bachsche Rhythmik stehen in einem geradezu wunderbaren Verhältnisse. Bach's Rhythmik ist ohne die Aristoxenische nicht zu verstehen, aber auch umgekehrt konnte die Aristoxenische ohne Bach nur in ihren elementarsten Lehrsätzen verstanden werden. Alles, was über diese Rudimente hinausgeht, liess sich nur aus Bach erklären, indem die Bach'sche Musik die practischen Parallelen für die rhythmische Doctrin des Aristoxenus an die Hand gibt. Bach's Wohlt. Clav. ist gleichsam die Beispielsammlung zu Aristoxenus. Was der grosse Denker Aristoxenus auf Grundlage der Rhythmopoiie*[31] *der griechischen Kunst eruirt, das wird von dem grossen Künstler Bach, ohne von den Alten etwas zu wissen, zufolge seiner Congenialität mit den klassischen Künstlern des Griechenthums, noch einmal geschaffen, indem sich in dem Kreislaufe der Geschichte die künstlerische Schönheitsidee des griechischen Geistes in dem christlich-modernen Geiste wiederholt. Bei keinem der modernen Rhythmopoiie ist das in solchem Grade, wie bei Bach der Fall. Seinem Melos kommt daher auch die Theorie der antiken Rhythmik praktisch am meisten zu Gute.* (Lit. 45, S. XIII)

Westphal bezieht sich aber noch auf einen anderen Denker, Aristides Quintilianus, der offenbar wesentliche Teile des Werkes von Aristoxenos entlehnt hat. – Der Musikbegriff des Aristoxenos ist weitergefaßt als gemeinhin gebräuchlich: Er enthält außer der Tonkunst die Dichtkunst und die Tanzkunst. Westphal ist davon überzeugt, daß die Musik der christlich-modernen Welt durch die Kenntnis der Lehren des Aristoxenos noch bewußter erlebt und gestaltet werden kann.

> *Kennt ihr Theoretiker diese arithmetischen Geheimnisse, diese Zahlenmysterien des Rhythmus, die um in Platonischer Anschauung zu reden, der Demiurg*[32] *als Vater in Ewigkeit – und für die Ewigkeit – erzeugt, und die das Ekmageion*[33] *des Melos als Mutter empfangen und geboren hat? Es ist nicht schimpflich, sich der arithmetischen Gesetze des Rhythmus nicht bewusst zu sein, denn nur der griechische Theoretiker aus Tarent hat diese Geheimnisse erkannt, und in wissenschaftlicher Beobachtungsgabe für Sachen der Kunst steht nun einmal das klassische Hellenenthum allen übrigen Völkern der Cultur und Kunst voran. Aber noch viel weniger ist es schimpflich (es nicht zu thun, das wäre schimpflich), diese klaren rhythmischen Sätze aus dem Berichte des alten Tarentiners sich anzueignen. Nicht bloss theoretisch, sondern auch practisch könnten sie für unsere Musik von Bedeutung werden, wenn auch die Dirigenten und Virtuosen sie sich anzueignen die Mühe geben wollten. Wir würden dann unsere Musik rhythmisch hören, was jetzt höchstens für die Vocalmusik, für die Instrumentalmusik so gut wie gar nicht der Fall ist. In der Vocalmusik werden die Ausführenden fortwährend durch die Textesworte auf die Grenzen der Kola*[34] *und Perioden aufmerksam gemacht und können nicht umhin, diese Grenzen zu Gehör zu bringen. Hier nimmt man niemals Anstoss über die Taktstriche hinaus zu gehen, bis man zum wirklichen Ende des rhythmischen Abschnittes kommt, welches fast niemals mit dem Taktstriche zusammenfällt, der seinerseits seinem Wesen nach nichts anderes als die stärksten Accente markiren soll.* (Lit. 45, S. VII f.)

---

[31] Rhythmopoiie: Lehre von der Rhythmusbildung
[32] Weltenschöpfer
[33] Abbild
[34] (Mz. Kola): auf der Atempause beruhende Spracheinheit in Vers und Prosa (vgl. musikalischer Begriff: Phrase)

Aristides Quintilianus überliefert uns Wesentliches über den Rhythmusbegriff des Aristoxenos:

Den Rhythmus nannten die Alten das männliche, das Melos das weibliche Princip der Musik. Das Melos ohne Rhythmus ist ohne Energie und Form; es verhält sich zum Rhythmus wie die ungeformte Materie zum formenden Geiste. Der Rhythmus ist das die Materie der Tonalität gestaltende, er bringt die Masse in geordnete Bewegung; er ist das Thätige und Handelnde gegenüber dem zu behandelnden Gegenstande der Töne und Accorde des Melos.
Ohne den Rhythmus bringen die Töne bei der glatten Unterschiedslosigkeit in nachdruckslose Unkenntlichkeit und führen die Seele in die unbestimmte Irre. Dagegen kommt durch die Gliederung des Rhythmus die Materie zu ihrer klaren Geltung, die Seele zu geordneter Bewegung. (Lit. 45, S. VIII)

Rhythmus ist die Ordnung der Zeiten. (Lit. 45, S. 8)
Rhythmus wird in einer dreifachen Bedeutung gebraucht:

1. *im übertragenen Sinne bei unbewegten Körpern, wenn wir z. B. von einer eurhythmischen Statue reden;*
2. *bei allen in einer Bewegung zur Erscheinung kommenden, z. B. wenn wir sagen, dass Jemand eurhythmisch gehe;*
3. *im engsten Sinne bei der Stimme (der Singstimme wie der Instrumentalstimme)...* (Lit. 45, S. 5)

»Von den in der Natur wahrnehmbaren Bewegungen« (zu der ersten Kategorie des Aristoxenus gehörend), »werden wir z. B. die des Sturmwindes, die des rauschenden Wassers nicht eine rhythmische Bewegung nennen können: denn wenn bei diesen Bewegungen sich auch gewisse Abschnitte oder wenn wir wollen Einschnitte bemerken lassen, so sind doch diese nicht der Art, dass sie das Gefühl einer geordneten Bewegung in uns erwecken. Dagegen wir die Bewegung des Tropfenfalles eine rhythmische heissen dürfen: denn die dadurch ausgefüllte Zeit wird bei den Intervallen der aufeinander folgenden Tropfen in nahezu gleichmässige Abschnitte zertheilt. Ebenso wird die Bewegung des schwingenden Pendels, des Pulsschlages (Aristid. de mus. II. p. 98 Meib.) aus demselben Grunde eine rhythmische sein. Cicero (de orat. 3 186) sagt vom Rhythmus: ›In cadentibus guttis quod intervallis distinguuntur, notare possumus, in amni praecipitanti non possumus‹: Beim Tropfenfalle, weil sich hier die Zwischenräume unterscheiden lassen, können wir den Rhythmus bemerken, bei dem Rauschen des Stromes können wir es nicht.« (Lit. 45, S. 5 f.)

Die Sinne, welche zur Wahrnehmung des in der Natur vorhandenen Rhythmus dienen, sind der Gesichts-, der Gehör- und der Tastsinn. Der Tastsinn vermittelt uns die Gleichmässigkeit des Pulsschlages. Das Gehör die Gleichmässigkeit des Tropfenfalles. Ohr und Auge zusammen die rhythmische Bewegung des Pendels. (Lit. 45, S. 6)

Der Rhythmus der Musik wird durch den Gesichtssinn (Auge: Orchestik) und durch den Gehörsinn (Melos und Poesie) vermittelt.

Rhythmisirt wird in der Musik, d. i. in den drei musischen Künsten die orchestische Körper-Bewegung, das Melos und der Worttext. Das sind die drei Rhythmizomena[35] *(Aristox. Rh. El. 9). Ein jedes Rhythmizomenon kommt entweder für sich allein zur Anschauung oder zugleich mit den beiden andern, speziell mit nur einem der beiden oder mit beiden zugleich. Das Melos bloss für sich allein in den Tonleitern und rhythmuslosen Melodien, bloss mit dem Rhythmus (aber ohne Worttext) in den Instrumentalsätzen und Instrumental-Kola, bloss mit Worttext (aber ohne Rhythmus) in den sogenannten kecumena asmata; der Rhythmus bloss für sich allein in dem blossen Tanze (ohne Musik und ohne Text), der Rhythmus mit dem Melos (aber ohne Worttext) in den Kola, der Rhythmus mit blossem Worttexte in den Gedichten mit fingirter Action, wie denen des Sotades und ähnlichen. Wie der Worttext mit einem jeden von beiden, dem Melos und dem Rhythmus zur Erscheinung kommt,*

[35] Rhythmizomenon (Ez.): Das zu Ordnende, zu Rhythmisierende. Gliederung der Sprache nach festen rhythmischen Prinzipien.

ist in dem vorigen angegeben. Alle drei Rhythmizomena vereint, ergeben die vollständige Ode (z. B. die Ode Pindars, bei welcher der poetische Text zugleich gesungen und orchestisch dargestellt wird). (Lit. 45, S. 7)

Die musische Kunst der Alten gliedert sich nach Aristides und Aristoteles in:

A. Ohne Orchestik.

1. *Vocal-Musik: Gesungene Poesie mit Instrumentalbegleitung*
2. *Recitations-Poesie.*
3. *Instrumental-Musik.*
4. *Recitations-Poesie mit gleichzeitiger Instrumentalmusik, Melodram, bei den alten Parakatolog genannt: Plutarch de mus XVII, Aristolet. problem 19, 6.*
5. *Blosser Gesang ohne Instrumentalbegleitung hatte bei den Griechen wenigstens als ausgebildete Kunstform keine Stelle.*

B. Mit Orchestik.

1. *Chor-Gesang: gesungene Poesie der Choreuten mit Instrumentalbegleitung und orchestischer Bewegung, die »vollständige Ode« nach Aristides.*
2. *Recitations-Poesie mit Orchestik verbunden, nach Aristides die Gedichte des Sotades. Höchstwahrscheinlich wurden sie zur Zeit ihrer Abfassung unter den Ptolemaeern auf dem Theater mit wirklicher Action dargestellt. Die Späteren, welche jene Dichtungen mit Vorliebe lasen, mussten sich die Action hinzudenken, daher »fingirte Action.«*
3. *Instrumentalmusik mit Orchestik, unser jetziges Ballet, welches bei unserem heutigen Publikum ebenso beliebt, wie in seinem musischen Kunstwerthe meist bedeutungslos ist. Dem klassischen Hellenenthume war diese Kunstgattung fremd: sie ist erst ein Product der römischen Kaiserzeit (Pantomimus).*
4. *Orchestik ohne Musik, kann immer nur eine untergeordnete Kunstgattung gewesen sein. Gleichwohl wird sie von Aristoteles (poetik c. 1) erwähnt, wo durch die Worte die Instrumentalmusik von irgend einer Gattung der Orchestik ausdrücklich ausgeschlossen wird.* (Lit. 45, S. 7)

Die Teile der drei Rhythmizomena

§ 9. Die Zerlegung der Zeit wird von jedem Rhythmizomenon vermittels seiner Theile vollzogen. Solcher Rhythmizomena giebt es drei: Sprachtext, Melos, Körperbewegung der Orchestik. Hiernach wird der Sprachtext die Zeit zerlegen durch seine Theile als da sind: vocalische und consonantische Laute, Sylben. Worte und alles derartige (nämlich Sätze.)

Das Melos durch die ihm eigenen Töne, Intervalle, Systeme. Die Körperbewegung der Orchestik durch Semeia und Schemata und was sonst noch ein solcher Theil der Bewegung ist. (Lit. 45, S. 12 f.)

Chronos protos und seine Mulipla

§ 10. Was die Namen der Zeitgrössen betrifft, so heiss' ich Chronos protos diejenige, welche durch keines der Rhythmizomena einer Zerlegung fähig ist; Chronos disemos, trisemos, tetrasemos diejenige, in welcher der Chronos protos zwei, drei, vier Mal enthalten ist (zweizeitige, dreizeitige, vierzeitige Grösse) und in entsprechender Weise auch die übrigen Grössen (bis zum Chronos pentekaieikosa-semos, der 25-zeitigen Grösse, der grössten, welche Aristoxenus erwähnt). (Lit. 45, S. 13)

§ 11. Die Bedeutung des Chronos protos muss man auf folgende Weise begreifen versuchen. Eine der vom Gefühle sehr deutlich empfundenen Wahrnehmungen ist die, dass die Geschwindigkeiten der Bewegungen keine Beschleunigung bis uns Unendliche erfahren, sondern dass irgendwo ein Stillstand in der Verkleinerung eintritt, in welche man die Theile dessen setzt, was bewegt wird, wohlverstanden, in der Art bewegt wird, wie sich die Stimme bewegt beim Sprechen und Singen

und unser Körper, wenn man taktirt oder tanzt oder sonstige Bewegungen der Art ausführt. Bei der Ersichtlichkeit dieses Sachverhaltes ist es einleuchtend, dass es gewisse kleinste Zeiten unter den Zeiten giebt, in welchen der ein Melos ausführende einen jeden seiner Töne unterbringt. Dasselbe gilt selbstverständlich auch wenn es sich um Silben oder um Semeia der Orchestik handelt. Dass aber diejenigen Zeiten, welche die »kleinsten« sind, weder durch zwei Töne noch durch zwei Sylben noch durch zwei Semeia der Orchestik getheilt werden können, ist klar. (Lit. 45, S. 14)

Die Rhythmen unserer Musik sind entweder gerade oder ungerade Rhythmen, die letzteren zerfallen wieder in trochaeische und ionische. Die trochaeischen Rhythmen werden dadurch von dem Componisten angedeutet, dass er die Taktvorzeichen 3/4, 3/8, 6/4, 6/8, 6/16, 12/4, 12/8, 12/16 gebraucht. Bei trochaeischem Rhythmus – aber nur bei diesem, nicht bei dem die gleichen Vorzeichen führenden ionischen – ist jede der im Takt-Nenner vorgemerkten Zeit-Einheiten (jedes Viertel, jedes Achtel, jedes Sechzehntel) genau dasjenige, was Aristoxenus Chronos protos nennt. Ist mit jenen Vorzeichen aber der ionische Rhythmus gemeint, so ist jede der vorgemerkten Zeiteinheiten genau dasselbe was Aristoxenus einen Chronos disemos nennt. Unter ferner ist zu merken, dass dieselben Taktvorzeichen oft auch derartige sind, welche wir passend als triolische bezeichnen können. Das kommt vor bei daktylischen und ionischen (nicht bei trochaeischen) Rhythmus. Vgl. meine Auseinandersetzung in der Theorie des musikalischen Rhythmus seit J. S. Bach. Ebendaselbst ist angegeben, wie es sich bei dem daktylischen Rhythmus mit dem Chronos protos verhält. Im Allgemeinen aber wird man sich aus den oben angeführten Vorzeichnungen des trochaeischen Rhythmus eine vollständig adaequate Anschauung des Aristoxenischen Chronos protos verschaffen können. (Lit. 45, S. 15)

Einfache und zusammengesetzte Zeitgrösse vom Standpunkte der Rhythmopoeie

§ 13. Weiterhin reden wir auch von einer unzusammengesetzten Zeit mit Bezug auf ihre Verwendung in der Rhythmopoeie. (Lit. 45, S. 16)

§ 14. Unzusammengesetzt mit Bezug auf die Anwendung der Rhythmopoeie wollen wir eine Zeitgrösse beispielsweise in folgendem Falle nennen. Wird irgend eine Zeitgrösse von Einer Sylbe oder Einem Tone oder Einem Semeion der Orchestik ausgefüllt sein, so werden wir diesen Zeitwerth unzusammengesetzt nennen; wird aber derselbe Zeitwerth von mehreren Tönen oder Sylben oder orchestischen Semeia ausgefüllt sein, so wird er eine zusammengesetzte Zeit genannt werden. (Lit. 45, S. 17)

§ 15. Nachdem sich aber unser Satz in der angegebenen Weise zerlegt hat, heisst schlechthin unzusammengesetzt die von keinem der Rhythmizomena zerlegte Zeit, schlechthin zusammengesetzte die von allen Rhythmizomena zerlegte, gemischte Zeitgrösse diejenige, welche von Einem Tone, aber zugleich von mehreren Sylben eingenommen, oder umgekehrt von Einer Sylbe, aber mehreren Tönen ausgefüllt wird. (Lit. 45, S. 17)

Westphal zeichnet das Idealbild eines rhythmischen Vortrags unserer Musik nach der Rhythmuslehre von Aristoxenos und macht diesen von der Beachtung folgender Dinge abhängig:

Die erste Bedingung, ohne die alles andere eitel sein wird, ist sorgfältige Berücksichtigung der Caesur, mit genauer Erwägung, ob sie an der betreffenden Stelle des Musikstückes männlich oder weiblich ist, denn je nach diesem Unterschiede der Caesuren ist die Wirkung des Musikstückes eine andere. (Lit. 45, S. IX)

Sorgsames Einhalten der Kola-Grenzen, sei es auf welche Weise es wolle, gibt der Instrumentalmusik den Charakter reliefmässiger Klarheit; es überträgt auf die musische Kunst etwas von dem Wesen der Plastik, in welcher die Griechen auf einer für alle Zeiten unerreichbaren Kunsthöhe stehen. Dies ist es, was der Vortrag unserer Musik vor Allem aus der griechischen Kunst sich zu eigen machen soll. Das Melos soll durch scharfes Rhythmisiren durchsichtig und klar werden, soll die unrhythmische verschwommene Sentimentalität, soll die Gedankenlosigkeit, die man als Glätte

bezeichnet und in welcher sich die Nervösen und die musikalischen Mässigkeitsvereinler wohl fühlen, gegen die Energie des scharfen Rhythmus aufgeben. Unsere Musik hat alle Bedingungen des griechischen Rhythmus in sich, da ihn die Componisten wenn auch unbewusst in sich hatten; man bringe ihn auch nach Aristoxenus zum hörbaren Ausdrucke! Bach's und Beethoven's Musik wird dadurch in gleicher Weise gewinnen. Zumal wenn wir auch dies noch von den Griechen lernen, wie die Kola unserer Componisten zur höheren rhythmischen Einheit der Periode zusammengesetzt sind, wenn wir hiernach für die Protasis-Kola (Vordersatz der zweigliedrigen Periode) Perioden einen Crescendo-Vortrag, für die Apodosis-Kola (Nachsatz der zweigliedrigen Periode) den Diminuendo-Vortrag zur Ausführung bringen. Haben wir das von den Griechen gelernt, so wird zumal unter scharfer Hervorhebung der männlichen Caesuren die Beethoven'sche Musik noch in einer ganz andern Weise als bisher »Feuer aus dem Geiste schlagen«; auch Bach wird dann nicht mehr von Lobeanern[36] *und anderen Mässigkeitsvereinlern langweilig und altmodisch gescholten werden; jedes Publikum, dessen Genussfähigkeit über den Walzer und den Parademarsch hinausgeht, wird auch den Bach'schen Fugen, wenn sie rhythmisch vorgeführt werden, mit Entzücken lauschen.* (Lit. 45, S. XI f.)

Aristoxenos stand mit seiner Rhythmuslehre, von der Philosophie her betrachtet, fest auf dem Boden der Aristotelischen Metaphysik. Während Platon den Rhythmus als Ort der Bewegung auffaßt, erkennt Aristoxenos die Bindung des Rhythmus an die Zeit, unterscheidet jedoch zwischen Rhythmus als Idee (aus dem Geist des Weltschöpfers in den menschlichen Geist eingepflanzt) und als Realität.

Nicht zuletzt im Hinblick auf die vielen Anfeindungen, denen Jaques-Dalcroze und sein System ausgesetzt waren, auf die vielen Mißverständnisse um sein Rhythmusverständnis war es nötig, die Positionen von Lussy und Aristoxenos, die in vielen Punkten ähnlich sind, so kurz wie möglich und so deutlich wie nötig darzulegen.

---

[36] J.Chr. Lobe (1797 - 1881), deutscher Musiktheoretiker. *»Lobes Kompositionslehre ist charakteristisch für den Tiefstand der Rhythmuslehre um 1850«.* (Riemann, Musiklexikon)

21. Der außermusikalische Rhythmusbegriff von Ludwig Klages

Ludwig Klages (1872 - 1956) stammt aus dem Kreis um den Dichter Stephan George. Er gehört zusammen mit Hermann Graf Keyserling, Georg Simmel und Oswald Spengler und anderen dem Bereich der Lebensphilosophie an. Diese haben in den zwanziger Jahren und auch noch danach weite Kreise besonders in Deutschland mit ihren Ideen beeinflußt. H. J. Störig (»Kleine Weltgeschichte der Philosophie«) sieht die große Leistung von Klages auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Graphologie und der Charakterkunde, weniger auf dem Gebiet der Philosophie.

> *Klages' Lehre vom Ausdruck betrachtet den Leib als Erscheinung der Seele, die Seele als Sinn des Leibes, und damit Leib und Seele als einen engen Sinn- und Ausdruckszusammenhang.* (Lit. 204, S. 498)

Sein philosophisches Hauptwerk ist: »Der Geist als Widersacher der Seele«.

> *Während Leib und Seele zwei untrennbar zusammengehörige Pole der Lebenszelle sind, drängt der Geist von außen her, einem Keil vergleichbar, sich zwischen beide, mit dem Bestreben, sie zu entzweien und so das Leben zu ertöten. Die vom lebensfeindlichen Geist noch unberührte Seele erlebt die Welt als eine Folge von Bildern von beseelten Gestalten. Der Geist zerhackt diesen kontinuierlichen Strom und zerlegt das Erleben in eine Anzahl voneinander getrennter »Gegenstände«. Die Wissenschaft, besonders die mechanistische Naturwissenschaft, ist die stärkste Ausprägung dieser die Bilder zerstörenden, das Leben abtötenden Funktion des Geistes. Der Geist ist also eine dem Leben fremde, ja außerraumzeitliche (akosmische) Macht, die in das Leben einbricht.*
> *In diesem Widerstreit von Geist und Seele nimmt Klages leidenschaftlich die Partei der Seele, des bewußtlos, bildhaften Lebens gegen seinen Widersacher, den Geist, die Partei des Herzens, des Gefühls, des Instinkts, gegen Kopf, Verstand, Intellekt. Das Ergebnis des Geistes ist die bewußte, den Instinkten widerstreitende Tat, und jede solche Tat ist ein »Mord am Leben«. Die Parole ist: Rückkehr zum bewußten Leben.* (Lit. 204, S. 499)

Die Schriften von Klages, besonders aber seine Abhandlung »Vom Wesen des Rhythmus« hatten einen bedeutenden Einfluß z. B. auf den Dalcroze-Schüler Rudolf Bode und veranlaßten diesen zu einer grundlegenden Kritik an der Methode seines Lehrers. Der Rhythmusbegriff von Klages war außermusikalischer Art und übte schon Anfang der 20er Jahre einen großen Einfluß auf die Rhythmikszene in Deutschland aus, er hat mit dazu beigetragen, sich mehr und mehr von der Methode Jaques-Dalcroze' zu entfernen. Diese neuen Auffassungen vom Rhythmus fanden in zahlreichen Publikationen ihren Niederschlag und nicht zuletzt im Hellerau der Nachkriegszeit und in Laxenburg. Sie gaben Jaques-Dalcroze des öfteren Anlaß zur Kritik und zur Distanzierung von dieser Entwicklung. Da auf den Rhythmusbegriff von Klages in vorliegendem Buch immer wieder Bezug genommen wird, folgen lediglich einige wichtige Auszüge aus der Abhandlung vom »Von Wesen des Rhythmus«:

Vom Sinn der Erscheinungsforschung

> *Anknüpfend an etwas jedem Vertrautes formeln wir versuchsweise, Rhythmus sei die irgendwie regelmäßige Gliederung einer zeitlichen Erscheinung. Fassen wir statt des ganzen der zeitlichen Erscheinung, deren Glieder ins Auge, so hätte der Gedanke zu lauten, Rhythmus sei die irgendwie geregelte Wiederholung zeitlicher Erscheinungselemente. An dieser Begriffsbestimmung, wie sich zeigen wird, ist schlechterdings alles unzutreffend mit Ausnahme des einen Wortes »Erscheinung«, bei dem wir einen Augenblick verweilen müssen. Angehört der Rhythmus der Welt der Erscheinungen, so angehört er nicht einer Welt der Dinge.* (Lit. 137, S. 94)

Vorläufiges vom Takte

> *Mit dem Satze von der regelmäßigen Wiederholung zeitlicher Erscheinungselemente haben wir freilich etwas wirklich erlebbares abgegrenzt, nur aber nicht den Rhythmus sondern den Takt.* (Lit. 137, S. 95)

Nahezu alle Forscher haben denn in der Taktung eine Wirkung der Auffassungsgabe gesehen, der die (selbstverständlich unbewußt vollzogene) Gliederung, das Überblicken erleichtere und dadurch die Einvergeistung des Überblickten. Dem aber pflegt sich beizugesellen der mindestens seit Platon das europäische Denken in sich selbst entzweiende Irrtum, die Einteilungsleistung sei eine Formgebungsleistung, durch die allererst Gestalt empfange das ohne sie gleichsam chaotische Ungefähr der Erscheinungswelt. Vollends, seit es eine sogenannte Ästhetik gibt, also seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, ist die allzu berühmt gewordene »Einheit in der Mannigfaltigkeit«, mit der sich der Geist nun ebenso zum Gesetzgeber des Stoffes der Anschauung aufwirft, wie er zu dessen Richter sich aufwarf mit der Sinnenfeindschaft platonischer »Ideen«. (Lit. 137, S. 97)

Die Einteilungsleistung ist Teilungsleistung, und alles Teilen geschieht durch Grenzensetzung oder fällt damit, besser gesagt, zusammen. Grenzen zu setzen in »der Erscheinungen Flucht« darin besteht die einzige originäre Tat des Geistes und von ihr bloß demonstrierbare Niederschläge bietet für andere Erlebnisinhalte das Einzelding, für wieder andere das Einzelwesen, für abermals andere die gepriesene »Einheit in der Mannigfaltigkeit« beliebiger Sinneseindrücke. (Lit. 137, S. 97)

Der uralte Ungedanke aus der Hybris des Geistes, die teilende und dadurch freilich ordnende und regelnde sei vielmehr eine formende Tätigkeit, hat es verschuldet, daß sämtliche Forscher, deren wir oben gedachten, und alle übrigen, von denen wir sonst noch erfuhren, den Rhythmus zu untersuchen vermeinten, während sie in Wahrheit den Takt untersuchten. (Lit. 137, S. 98)

Rhythmus und Takt sind wesensverschieden, ja intentional einander entgegengesetzt, der Rhythmus hängt niemals vom Takt, der Takt immer vom Rhythmus ab, woraus, um nur eine Folge vorgreifend namhaft zu machen, u.a. hervorgeht, es könne der Rhythmus in vollkommenster Gestalt erscheinen bei gänzlicher Abwesenheit des Taktes! (Lit. 137, S. 98 f.)

Fiele nun Rhythmus mit Takt zusammen, so überträfe an rhythmischer Vollkommenheit der peinlich genau nach Metronom spielende Anfänger den niemals metrisch genau spielenden Könner, das den Vers skandierende Kind den niemals skandierenden Vortragskünstler, der Parademarsch des militärischen Übungsplatzes das lieblichste Menuett, und vollends überträfe an rhythmischer Vollkommenheit alle rhythmischen Leistungen des Menschen mitsammen jede in Bewegung befindliche Maschine! (Lit. 137, S. 99)

Die gegliederte Stetigkeit

Wenn auch die Wasserwelle zunächst dem Auge erscheint und erst in zweiter Linie dem Ohr, so ist sie doch eine Bewegung, und jede Bewegung verläuft in der Zeit. (Lit. 137, S. 100)

Wenn die Grenzbedeutung des Taktschlages in die Zeiterscheinung vom Geiste hineingelegt wurde, so lehrt uns der Umstand, daß der Wellenerscheinung das Fassungsvermögen nachhinkt, den außergeistigen Ursprung jeglicher Gliederung, die der begrenzenden Marken nicht bloß ermangelt, sondern auch nicht einmal solche vertrüge. Aber weit mehr als das, nämlich sogar geistwidrig ist die Wellenbewegung! (Lit. 137, S. 101 f.)

Wie der begreifende Grenzbegriff dem Geiste und ihm allein entstammt, so gründet der lediglich weisende Begriff der Stetigkeit außerdem in der Unbegreiflichkeit der Erscheinung, und die Verwechslung von Rhythmus und Takt ist nur eine Bekundung aus schier unzähligen der uralten Vertauschung von Leben und Geist. (Lit. 137, S. 102 f.)

Das Takterlebnis als ein Erlebnis der Tätigkeit weckt und erhält wach, wohingegen das Erleben des Rhythmus, wenn anders in ihm das Leben selber zur Wirkung kommt, im Ausmaß seines Statthabens alle Spannungen lösen und überzuleiten geeignet sein müßte, unter anderem in den Zustand des Schlafens. (Lit. 137, S. 104)

Das jedem unmittelbar verständliche Beispiel aber, das wir soeben für die schlummererregende Wirkung von Rhythmus boten, spricht nicht vom Müdewerden aus Erlahmung des Geistes, sondern vom Entschlummern aus Erstarkung des Lebens. (Lit. 137, S. 105)

Von der Taktierbarkeit des Rhythmus

Wer aber hätte es nicht oft im Eisenbahnzuge erfahren, daß er beim absichtslosen Horchen auf den sogar maschinenmäßigen Takt der Räder nicht aus Müdigkeit, sondern als von ihm angelockt in entspannendes Träumen geriet und schließlich in Schlummer sank! Der Sachverhalt besteht, aber die Deutung greift fehl. Nicht der Räder Takt aus eigener Vollmacht löst, sondern das ihm untrennbar verknüpfte Bewegtheitserlebnis und zwar ganz besonders in Rücksicht auf seinen Charakter des Fortbewegtwerdens. (Lit. 137, S. 109 f.)

Dagegen bekundet wiederum einen Bewegungsrhythmus der Rudertakt, wenigstens für jeden, der zugleich das Kielwasser plätschern hört und wird überdies noch rhythmisch verstärkt durch einen erst in der Folge zu entwickelnden Nebenzug. (Lit. 137, S. 111)

Der Rhythmus nicht Wiederholung sondern Erneuerung

Keine Pendeluhr geht mit mathematischer Genauigkeit, aber ihre Genauigkeitsfehler pflegen weit jenseits der sinnlichen Merklichkeitsgrenzen zu liegen und sind daher nicht vorhanden im Bereich der Erscheinung; wohingegen jede natürliche Wasserwelle von jeder vorigen merklich abweicht. Wiederholte der Takt das Gleiche, so muß es vom Rhythmus lauten, es wiederkehre mit ihm das Ähnliche, und da nun die Wiederkehr eines Ähnlichen im Verhältnis zum Verflossenen dessen Erneuerung vorstellt, so dürfen wir kürzer sagen: der Takt wiederholt, der Rhythmus erneuert.

Schärfer als im Sachverhalt der Stetigkeit tritt am Sachverhalt der Erneuerung die Geisteszugehörigkeit des Taktes hervor, die Lebenszugehörigkeit des Rhythmus. Soll sich etwas wiederholen, so hat das Zuwiederholende die Bedeutung eines Musters angenommen, wonach sich der Folgefall richtet, und soll er das können, so muß er entweder selbst von einer Intelligenz getragen sein oder es muß eine Intelligenz beide mitsammen erzeugen helfen, das Muster und die Kopie. Aus diesem oder jenem Grunde ist jeder Takt die Kopie des vorigen Taktes, jeder Maßstab die Kopie eines Grundmaßes, jedes Stück Fabrikware die Kopie eines Warenmusters. Im Gegensatz dazu kann die außergeistige Natur offensichtlich nichts wiederholen, nicht kopieren. Keine Wasserwelle ist eine Kopie der vorigen, kein Baum die Kopie des Mutterbaumes, kein Blatt des Baumes die Kopie eines anderen Blattes, kein Tier die Kopie des Muttertieres, kein Haar des tierischen Felles die Kopie eines anderen Haares und so fort. Die Natur bringt Neues und immer wieder Neues hervor, aber die unterscheidbaren Einzelglieder ihrer zahllosen zeitlichen wie auch räumlichen Reihen ähneln einander. Ehe wir uns dies Ähneln etwas genauer ansehen, werfen wir einen Seitenblick auf die Rhythmik der gesamten Erscheinungswelt. (Lit. 137, S. 112 f.)

Wenn wir unser leibliches Leben gar noch beobachten, so stoßen wir vollends auf eine, es Zug um Zug durchwaltende Rhythmik: Man gedenke des Pulses, des Atems, der weiblichen Monatsregel, der Jahresschwankung des Körpergewichts, der Tagesschwankung der Körperlänge oder der unfraglich in Wechselvorgängen des Leibes begründeten Gezeiten von schaffensfreudiger Gehobenheit und besinnlichem Einkehrbedürfnis. (Lit. 137, S. 113)

Raumzeitlichkeit des Rhythmus

Wenn wir bisher zur Ermittlung des Rhythmus uns ganz überwiegend gehalten haben an die Zeitlichkeit der Erscheinung, so wirft sich die Frage auf, ob denn der Sprachgebrauch es verbiete, den Namen anzuwenden auf die Räumlichkeit der Erscheinung. (Lit. 137, S. 115)

Vom Rhythmus natürlicher Symmetrien

Unsere sämtlichen Beispiele aus der Natur geben Erscheinungsvorkommnisse, deren unbezweifelbare Fähigkeit zur Anregung rhythmischer Schwingungen in der Empfängerseele des mindesten Zusatzes einer Taktandeutung ermangelt. Daran nun aber kann nicht der leiseste Zweifel sein, daß auch die getaktete Leistung menschlicher Willkür nur gerade insoweit rhythmische Schwingungen

zu erregen vermöge, als sie daneben die beiden Erscheinungszüge enthält, deren rhythmischen Wert wir entwickelt haben aus ihrer Taktgegensätzlichkeit. (Lit. 137, S. 119 f.)

Die Taktgegensätzlichkeit des Rhythmus in Beispielen

Was unterscheidet denn vom bloß mechanischen Spiel des metronomisch genau taktierenden Anfängers den rhythmisch wirkenden Vortrag des vollendeten Künstlers? Einmal, daß die Bewegung der Melodie alle Einschnitte überspannt und auch die Pausen mit lebendiger Schwingung füllt, zum anderen, daß innerhalb einer nur erfühlbaren Breite, jenseits deren die Störung des Rhythmus begänne, das Tempo einem unablässigen Schwanken huldigt, für das man nicht einmal ein Gesetz der Abfolge auffände, geschweige der Abweichungsgrößen. Genau dieselben Züge begründen die Überlegenheit des Tanzes über den Parademarsch sowie der wirklich packenden Wiedergabe eines Gedichtes über die eher komische des skandierenden Kindes. Was ferner läßt uns mittelalterliche Bruchsteinbauten durchweg unvergleichlich rhythmischer erscheinen als neuzeitliche des nämlichen Stils? Einmal die dort weit sicherer erfaßten Proportionen, deren Verteilungsrhythmus ebenso nur erfühlt werden kann wie die rhythmisch bedingte Schwankung des Taktes so dann aber auch der Umstand, daß man es damals vermied, mit fabrikmäßig zugeschnittenen Steinen von genau gleicher Größe zu bauen, und dergestalt die Wandflächen mit einer fesselnden Mannigfaltigkeit merklich verschiedener Fugenlinien belebte! (Lit. 137, S. 120)

Zur Metaphysik der Ähnlichkeit

Wenn wir oben für das Leben die Annahme rhythmischer Fügung seiner Unterlagen wahrscheinlich machten durch Erinnerung teils an das unverkennbare Wechselgefälle seiner Ablaufgestalten, teils an rhythmische Symmetrien seines räumlichen Aufbaues, so haben wir, soweit es die Knappheit des Raumes erlaubte, diese Annahme jetzt zur Gewißheit erhoben durch den Nachweis des pulsatorischen Charakters aller Eindruckserlebnisse. – Damit fällt nun ein neues Licht auf jene mächtigste und tiefst verankerte Störung, die dem Lebenspuls widerfährt durch die zergrenzende Tat des Geistes. So gewiß nur dank der hier umrissenen Lebensrhythmik die geistige Tat vollbracht werden kann, die aus dem stillstandslosen Wellenschlag des Geschehens begrifflich faßbare Selbigkeiten heraushebt, so gewiß doch trennt diese Tat, was vorher zusammenhing, um an die Stelle zu setzen die gedankliche Beziehbarkeit, deren Ausdruck der gegenlebendige Mechanismus ist. (Lit. 137, S. 126 f.)

Vom Lebensgehalt des Taktes

Verglichen mit uns, den zivilisierten Menschen, sind zweifellos ursprungsnäher und somit weniger geistgebunden sowohl die vorgeschichtlichen Völker des Altertums als auch die Reste geschichtsloser Völker der Gegenwart, denen man um deswillen den Namen »Naturvölker« beilegte. (Lit. 137, S. 127)

Wie nach unseren Aufschlüssen nicht anders zu erwarten war, sehen wir mehr oder minder das ganze Leben der sogenannten Naturvölker gewissermaßen in währendem Rhythmus schwingen. Man übertreibt nicht, wenn man sagt: sie tanzen ihre Götterdienste, tanzen ihre Feste, tragen Streitfälle tanzend aus in gegenseitigen Spottgesängen, ziehen tanzend in den Kampf und verrichten tanzend die bemühendste Arbeit im Takte gemeinsamer Lieder! Blicken wir nur aber auf die oft nächtelang fortgesetzten besonderen Tanzfeste hin, die man sich vergegenwärtige etwa an den Korroborris der Australier, so finden wir regelmäßig bei großer Dürftigkeit der begleitenden Melodien eine gewaltige Überbetonung taktgebender Schlaginstrumente, die mit ihrer geradezu üppigen Formenmannigfaltigkeit bei schrankenloser Verbreitung die Bewegungsbilder der frühesten Entwicklungsstufen schlechtweg beherrschen. Um wenigstens doch die wichtigen Gattungen namhaft zu machen, erinnern wir an das klirrende Zusammenschlagen der Waffen, an die sogenannten Schallbretter, an die Trommeln, Handpauken, Tamburine, Gongs, Glocken, Schellen, Rasseln, Holzklaviere, Klappern,

Schwirrhölzer. Unsere früheren Erörterungen dürften uns zwar die neuerdings akut gewordene Frage ersparen, warum überhaupt die rhythmische Bewegung unter allen Umständen eine Schallbegleitung verlange und nur in Rücksicht auf allerjüngste Entgleisungen sei es nochmals ausdrücklich betont, daß die Bewegungserscheinung und Schallerscheinung miteinander gemein haben den Dynamismus der in ihnen erscheinenden Mächte. Wie für den unbefangenen Eindrucksempfänger der Schall unfehlbar etwas Bewegtes und Bewegendes ist, so auch erlebt er jede Bewegung als bedürftig einer klingenden Äußerung ihres Lebensgehalts und wiese sie unwillkürlich einer Welt der Gespenster und Schemen zu bei tatsächlich gänzlicher Lautlosigkeit.
(Lit. 137, S. 127 f.)

Wie wir hier nicht mehr begründen können, ist nämlich an der klangumwobenen Tanzbewegung die Bewegung deren leiblicher Pol, das Klingen ihr seelischer Pol. Es läuft also auf Abspaltung der Seele und das will sagen auf Entseelung des Leibes hinaus. Darauf zielte nun zwar das lebensverlassene Hirn seit je, aber es verwirklichte das bisher, indem es den Rhythmus des Tanzes mit dem Mechanismus des Drills verdrängte, es will es nunmehr dadurch verwirklichen, daß es für Tanz ausgibt den hysterischen Scheintanz, die sich wie lebend gebärdende und solcher Weise den Rhythmus sogar noch verhöhnende Larve! Indessen, auch wenn wir solche Verunstaltungen beiseite lassen, so brächte doch den Rhythmus der Bewegungen klanglich besser zum Ausdruck die Stetigkeit der Melodie als der taktmäßig unterbrechende Schlag und wir finden uns vor der verfänglichen Frage, warum nichtsdestoweniger dieser umso mehr überwiege je mehr wir den Uranfängen des Tanzes und damit einer Lebensstufe uns nähern, für die unser Gedankengang gerade das entschiedene Übergewicht des rhythmischen Flusses erwarten ließe über die ihn messende Regel!
(Lit. 137, S. 128 f.)

Wir übergehen hier die zahlreichen Schwierigkeiten, die sich dabei ergaben aus mancherlei Besonderheiten des Vortragsgebrauchs der »Naturvölker«, wie dem sehr oft »unreinen« Intonieren, dem schleifenden Herabsteigen oder Hinaufsteigen der Stimme, der gleitenden Verbindung, den Atempausen ohne Zählwert, hinzugerechnet die Verwendung fremdartiger Leitern und sehr kleiner Intervalle, und schenken nur dem einen Umstand Beachtung, daß die Forscher in nicht wenigen Fällen auf eine taktmäßige Gliederung der Melodien schlechtweg verzichten mußten, in den übrigen aber ihr zu genügen vermochten und meist nur durch nahezu unablässigen Wechsel metrischer Gruppen von teilweise uns kaum noch auffassbarer Umfänglichkeit. In diesen oft nur aus drei Tonstufen bestehenden Gesängen ist es etwas Gewöhnliches, daß fortwährend abwechseln dreiteilige mit fünfteiligen, sechsteilige mit siebenteiligen, fünfteilige mit vierteiligen Formen. Der Gesang eines Toba-Indianers aus Bolivien wurde mittelst folgender Takte notiert: 5/4, 4/4, 3/4, 3/2, 6/4, 3/2, 7/4, 4/4, 6/5, 5/4, 6/4, 7/4, 11/4, 4/4! Dergestalt sehen wir unsere Forderung also dennoch bestätigt durch primitive Gesänge, deren Rhythmus sich sozusagen an den Grenzen des Taktes bewegt, und der Widerspruch, der uns zu schaffen machte, scheint vielmehr die rhythmischen Leistungen der frühen Entwicklungsstufe selber zu spalten! Überlegen wir aber, daß besagte Gesänge nicht selten von vielen Personen gemeinsam und somit tatsächlich taktmäßig ausgeführt werden, während nur uns es schwerfällt, die Takte herauszuhören, so werden wir die Wegrichtung kaum noch verfehlen, die uns zur Lebensbedeutung auch des Taktes den Schlüssel finden zu lassen verspricht. Sofern wir im Nebel fernster Vorzeit überhaupt nur den Menschen zu fassen bekommen, ist er niemals ausschließlich Lebensträger, sondern daneben immer schon Geistesträger und sind eben deshalb bereits seine allerursprünglichsten Leistungen von übrigens heute unerreichlicher Pracht der Rhythmik irgendwie taktbetont. Findet sich aber das Leben dergestalt jedenfalls mit dem Geiste gekuppelt, so hat er wohl auch einmal die Rolle des Gegenspielers, mit dessen Überwindung allererst jenes seine rhythmische Gewalt betätigt; woraus zu folgern wäre, daß im Geist behafteten Eigenwesen der Rhythmus nicht nur verdrängt werden könne durch überstarke Betonung des Metrums, sondern auch umgekehrt sich möglicherweise verflüchtige durch Auflösung des Metrums, wie es ja teilweise uns geschieht mit der Rhythmik primitiver Gesänge infolge ihrer übermäßigen Reichhaltigkeit an Taktarten! (Lit. 114, S. 129 f.)

Wenn Nietzsche grell, aber wesentreffend verlautbart, dichten heiße »in Ketten tanzen«, so hellt es das anschaulich übertreibende Gleichnis blitzartig auf, weshalb die Fessel des Metrums erforderlich sei, um der Sprache der Begeisterung zu entringen den wildesten Tanzschwung ihrer rhythmischen Möglichkeiten! (Lit. 137, S. 131)

Anläßlich des von keiner Sprache gänzlich vermiedenen, im Deutschen aber fast vordringlichen Wechsels der Betonungsstärken beim Sprechen hat man auch der Prosa eine Taktung beilegen wollen. Nun steht es zwar jedermann frei, das Sätzchen »Blúmen sind búnt« oder auch das Kuppelwort »Windesgeräusch« um seiner Akzente willen unter Entleihung eines passenden Fußes aus der Metrik des Altertums einen Choriambus zu nennen, allein die Zugehörigkeit des Satzes oder Wortes zu einem Wortwerk von ungebundener Redeform entnehmen wir gar nicht aus ihm, sondern erst aus der Unerkennbarkeit einer Regel für die Abfolge der Betonungsgewichte im Zusammenhang mit den Vorder- und Folgewörtern. Es verhält sich also mit der Prosa für die Akzente mindestens ähnlich wie hinsichtlich der Tonlängenverteilung mit denjenigen Gesängen der Primitiven, für welche die Forscher auf jede Taktung verzichten mußten, was beiläufig nicht wenig verstärken hilft die Annahme ihrer engen Verwandtschaft mit dem Sprachgesange oder richtiger dem aus kirchlichen Responsorien noch geläufigen Singsprechen. Wollte man lediglich aus der Verschiedenheit der Betonungsstärken ohne Beziehung irgendeiner Regel das Recht herleiten, von Taktung zu sprechen, so wäre ein metrisches Gebilde auch der Straßenlärm oder das Durcheinanderrufen spielender Kinder im Schulhof. Wie jedoch ganz im Gegenteil beide Lärmarten nicht bloß als ungetaktet, sondern sogar als schwingungswirdrig und demgemäß störend empfunden werden, so auch schlägt störend ans Ohr das völlig regellose Betonungsgefälle ungebundener Rede, wofern nicht dank ungewöhnlicher Atemstärke der Seele der Bildner harte Zusammenstöße gefühlsmäßig zu vermeiden weiß und aus Blöcken und Lücken ohne stützende Regelhilfe jenes Ebenmaß der Verteilung wirkt, das mit perlender Abfolge erleichternder Stufen und verstärkender Widerstände auf der Fläche nun freilich des Geistes offenbar werden läßt das unablässige Strömen der Sprache! Die vollendete Prosa wie als ob sie durch Geistesbändigung wiedererreichte, was den Gesängen der Primitiven (ob auch nur ähnlich) eignet aus Ursprungsnähe, beglaubigt uns unumstößlich sogar für die Höhenschichten gestaltenden Wirkens die Möglichkeit ungetakteter Rhythmik von hoher Vollkommenheit.

Damit ist es nun aber bereits hervorgetreten, nicht nur inwiefern der Takt bisweilen dem Rhythmus aufhelfen könne, sondern sogar, mit was er selber am Rhythmus beteiligt sei! Reihung und Takt, so zeigten wir, sind Arten der Grenzung und Messung und wurzeln solcherweise beide mitsammen im Geiste, es bedürfe aber, so fügen wir bei, des Hinwegsehens von einem Gefühlsantrieb, um vom Takt zur bloßen Reihung zu kommen. Auf die dabei noch offengelassene Frage, warum denn der absichtslos Hörende gerade nicht zur Reihung, sondern zum Zweitakt neige, geben wir jetzt die Antwort: weil die zerteilende Geistesart in ihm dem Auf und Nieder des lebendigen Pulses folgt! Den Geist im Zweitakt verrät die Markierung der Wendepunkte, verrät des weiteren, daß er, abgeblendet gegen ihre schwankende Vielförmigkeit, nur Berg und Tal der Welle angibt, verrät nicht zum wenigsten endlich die abermals reihenartige Wiederkehr immer derselbigen Doppelheit (lauter Züge, worin aus rhythmischem Übergewicht der Urgesang abweicht); vom Leben im Zweitakt dagegen spricht es, daß er nicht lediglich Reihung ist sondern gepolte Reihung! Nur vermöge solcher Doppelnatur, im Ausdruck den geometrischen Ort von Geist und Leben bezeichnend, kann der Takt im Widerstreit mit dem Rhythmus dennoch mit ihm sich paaren. (Lit. 137, S. 132 f.)

Vom verborgenen Rhythmus der Naturgeräusche

Nun aber rücklenkend zu den fraglos scharf getakteten Schlaggeräuschen, welche selbst sanglose Tänze der Primitiven begleiten, gedenken wir uns keineswegs mit der wenig wahrscheinlichen Behauptung zu helfen, die Dünung des ursprünglichen Rhythmus verlange, damit sie sichtbar werde,

dermaßen trotzige Klippen und Riffe, sondern wir glauben, den rhythmischen Wert jener vielgestaltigen Schalle gänzlich woanders zu finden und zwar, um es gleich mit einem Worte vorauszunehmen, in der Natur lautartigen Klangfarbe aller dieser Klappern, Schellen und Rasseln. (Lit. 137, S. 133)

Was wir in der Natur mit Vorgangswörtern wie brausen, rauschen, prasseln, sausen, pfeifen und an jenen Tanzbegleitungen etwa mit rasseln, klirren, dröhnen schildern, sind Geräusche, die dank ihrer Eigentümlichkeit eines ungemein schnellen Erzitterns die Seele in Schwingungen versetzen, welche zu innerlich bleiben, als daß wir gemeinhin im Stande wären, uns darüber Rechenschaft abzulegen. Die primitiven Taktschläge, ob sie gleich streng abgemessen erfolgen, überströmen vermöge ihrer Klangfarbe den Gesamtvorgang mit einem atmosphärischen Vibrieren, das jeden Teileindruck, ihn überhauchend, hineinverschlingt in das Wogenrollen sturmatmender Rhythmen. (Lit. 137, S. 133 f.)

Abschluß und Ausblick

Der anschauliche Wert jedes natürlichen wie jedes künstlerischen Gebildes deckt sich mit seinem Gehalt an Rhythmus und erschöpft sich in ihm. Was es da sonst noch an Fragen gibt, sind Fragen der Technik nicht des Wesens. (Lit. 137, S. 134)

Es bleibt sich vollständig gleich, ob wir den Sachverhalt würdigen vom Standpunkte dessen, der, sei es tanzend und singend, sei es dichtend, malend, meißelnd oder bauend, rhythmische Gebilde hervorbringt, oder vom Standpunkt dessen, der einem rhythmischen Geschehen nur zuschauend beiwohnt. Als Zuschauer erleben kann ich den Rhythmus nur, sofern ich über das bloße Zuschauertum hinaus von ihm ergriffen werde und als Bildner leisten kann ich den Rhythmus nicht kraft meiner Willkür, die freilich Maße und Takte zu erzeugen gestattet, sondern dank abermals meiner Ergriffenheit von der aus dem Diesseits meines Bewußtseins entsprungenen Schwingung. Die Eigentätigkeit auch des Bildners wird genau nur insoweit Rhythmen bilden, als sie bei entmächtigter Willkür vom rhythmischen Pulse getragen ist. (Lit. 137, S. 134)

Nicht die Gemütsbewegung erzeugt den Rhythmus, sondern der mit gewissen Wallungen einhergehende Fortfall der Hemmungen. Was aber ist denn jenes Gehemmte, das nach stattgehabter Enthemmung rhythmisch zu pulsieren vermag? Doch man bemerkt, daß die Antwort eingehend dargetan wurde: das Leben selber ist der rhythmische Sachverhalt, der zur Erscheinung kommt in den Rhythmen der Bilder! Im Rhythmus schwingen bedeutet daher, ergriffen sein vom Pulsschlag des Lebens und es bedeutet damit für den Menschen noch überdies, vorübergehend entweichen zu dürfen allen Ketten und Schranken, womit den Lebenspulsschlag, ihn regelnd, verengte der Geist! (Lit. 137, S. 135 f.)

Demgemäß bedeutet das Schwingen im Rhythmus den Durchbruch der Seele im Eigenwesen, Sprengung der Schranken des Einzelseins, Eingetauchtwerden in den Räume und Zeiten verknüpfenden Lebensozean. Und hier eröffnet sich eine neue Frage und ein etwas schwindelerregender Ausblick, den wir noch anzeigen wollen. (Lit. 137, S. 136)

22. Die Rolle von Rhythmus, Takt und Metrum bei Bewegungsfolgen – zur plastischen Darstellung von Musik (Rhythmus) durch den Körper – Bewegung als Darstellungs- und Gestaltungsmittel

Musik ist gefügte, geordnete, strukturierte Tonbewegung, und jede musikalische Komposition bringt den Willen des Komponisten zu diesen Prinzipien zum Erklingen. Die Architektur der Töne belegt die meisterliche Hand, die sie so und in dieser Weise zusammenführte, verschlingen und sich wieder auflösen ließ. Wir dürfen sagen, daß Musik eine akustische Angelegenheit, was ihre Materialien angeht, eine künstlerische, was ihre Gestaltung in der Komposition betrifft.

HEINZ NATTKÄMPER (Lit. 163, S. 123)

Was für Jaques-Dalcroze eine Selbstverständlichkeit war, die körperliche Ausführung musikalischer Rhythmen, Metren, Takte usw., war für viele seiner Kritiker eine »Vergewaltigung des Körpers«, eine Abkehr von seinen »natürlichen« Bewegungsformen (man vergleiche dazu virtuoses Spiel auf einem Instrument oder die Ausführung schwieriger Koloraturen durch die menschliche Stimme!).

Die folgenden Ausführungen geben im wesentlichen die Meinung einer Reihe von Autoren verschiedener Herkunft zu diesem Thema wieder. Sie sollen dazu dienen, das körperliche Darstellungssystem von Jaques-Dalcroze besser einordnen zu können, klarer zu verstehen, Fehlinterpretationen und Mißverständnisse aus dem Weg zu räumen. Der große Einfluß, den die Ideen von Ludwig Klages und namhafter Vertreter der Musikalischen Jugendbewegung bis weit in die Zeit nach dem 2. Weltkrieg, ja bis auf den heutigen Tag ausgeübt haben, ist besonders in den Beiträgen von Strehle und Jacobs zu spüren. Die Souveränität des musikalischen Kunstwerks und die Konsequenz daraus für die Bewegungserziehung bzw. Musikerziehung, solche Gedanken sucht man bei beiden Autoren vergeblich, und man kann sie wohl zumindest bei Strehle auch nicht erwarten.

22.1 **Hermann Strehle** vertritt in seinem 1974 erschienenen Buch »Mienen, Gesten und Gebärden« in bezug auf den Rhythmus folgende Ansicht: Im Sinne von Ludwig Klages müsse bei rhythmischen Bewegungen, die im menschlichen Gebaren anzutreffen sind, scharf zwischen Rhythmus und Takt (Metrum) unterschieden werden. Gestützt auf die wissenschaftlichen Ergebnisse des Psychiaters Lange-Lüddeke handele es sich bei Rhythmus (Bewegung des Menschen) nur zu einem Teil um echten, reinen (körperlichen) Rhythmus, zum anderen Teil um Rhythmus plus Takt, also um eine Mischform (ein durch Taktung abgewandelter Rhythmus). Rein rhythmisch seien z.B. beim menschlichen Organismus vor allem der Herzschlag sowie die Atem- und Darmbewegung als kontinuierlich ganzheitlich gegliederte Bewegungsformen, sie vollziehen sich unbewußt (vegetativ). Daraus folge, daß für den Ablauf dieser rhythmischen Bewegungen die höheren psychischen Funktionen wie Wille und Intellekt nicht erforderlich seien. Im Schlafen sei daher der Rhythmus besonders rein, weil Wille und Intellekt ausgeschaltet seien. Sobald man aber diesen unbewußten Vorgängen Aufmerksamkeit zuwende, z.B. dem Pulsschlag, werde dieser unregelmäßig; auf die rhythmische Bewegung der Gliedmaßen beim Gehen, Tanzen, Schreiben bezogen, würden diese unsicher, gerieten ins Stocken. Die These daraus:

> *Rhythmische Bewegungen können also nicht nur unbewußt verlaufen, ihre Nichtbeachtung durch den wachen Intellekt und den regelnden Willen gehört geradezu zu den Bedingungen für ihr Zustandekommen.* (Lit. 205, S. 58)

> *Rhythmische Abläufe vertragen sich also nicht mit einer irgendwie gearteten Intentionalität, oder positiv gewendet: sie entsprechen einer intentionslosen, passiven und ausgeglichenen Seelenhaltung.* (Lit. 205, S. 58)

Danach ist also der musikalische Rhythmus, auch wenn er hier nicht erwähnt wird, dem körperlichen Rhythmus total entgegengesetzt, da Wille und Intellekt bei seiner Entstehung bzw. bei seiner körperlichen Realisierung im Spiel sind, also etwas Unnatürliches, Körperfeindliches. Jedoch kann eine passiv

ausgeglichene Seelenhaltung durch einen beruhigenden Rhythmus herbeigeführt werden. Beispiele: Rhythmus von Wiegenliedern, Schaukelbewegung, Saugen an der Pfeife, Gebetsmühlen, Rosenkranz, Litaneien (Seele dem Alltag entrücken, Kontemplation, Selbsthypnose). All diese Techniken inaktivieren den Geist. So werden unbewußt erlernte Wiederholungsbewegungen wie Gehen, Laufen, Schreiben rhythmisiert.

Zusammenhänge zwischen Rhythmus und Fantasie bzw. Intuition werden aufgezeigt am Beispiel der Peripatetiker, die durch Hin- und Hergehen neue Gedanken entwickelt haben und diese ausführen. Auch die Zusammenhänge zwischen Rhythmus und Arbeit (vgl. Karl Bücher) werden erwähnt.

Ab einem gewissen Tempo bzw. Bewegungsumfang könne Rhythmus auch erregend wirken. Reiten im Galopp, beschwingter Tanz könne Rausch, Ekstase, Weckung dämonischer Kräfte, Verringerung der Hemmschwelle bedeuten.

Zusammenfassend stellt Strehle folgende Thesen auf: Der Rhythmus ist eine vieldeutige Ausdrucksserscheinung. Die mit ihm gekoppelten Zustände schwanken zwischen den Polen:

Völlige Beruhigung bis zur Einschläferung	und	Höchste Erregung
Bewußtseinsleere	und	Überfülle der Gesichte (Fieber)
Unfruchtbares Tagträumen, Dösen	und	Geistige Produktivität
Zufriedene Wunschlosigkeit	und	Rauschartiges Lustgefühl

Andererseits gebe es viele Züge, die allen Varianten des Rhythmus gemeinsam seien:

Dem Rhythmus entspreche stets ein intentionsloses, passives Erleben.
Dem Rhythmus entspreche stets eine herabgesetzte Wachheit und Wachsamkeit des Bewußtseins, eine unkritische, sorglos-naive Haltung (eingeschläfertes Verantwortungsgefühl) und ein herabgesetztes Ichbewußtsein. (Lit. 205, S. 62 f.)

Und nun Strehles Ansichten zu Takt:

Im Bereich der Natur gibt es keinen reinen Takt bzw. kein reines Metrum (diese Tatsache veranlaßte z. B. Bode, die Rhythmische Gymnastik von Jaques-Dalcroze als »Metrische Gymnastik« zu disqualifizieren, um somit ihre »Unnatürlichkeit« unter Beweis zu stellen). Strehle sieht annähernd reinen Takt allenfalls in einem menschlichen Gebaren, wenn maschinenmäßige Vorgänge ausgedrückt werden sollen; z. B. bei Freiübungen alten Stils oder im militärischen Paradeschritt. Die anfangs angedeutete Mischform »Getakteter Rhythmus« findet sich, wenn das rhythmische Gehen durch absichtliche Betonung der 1 zum Marschieren wird. [Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß das französische Wort »marcher« gehen und marschieren zugleich bedeutet, während im Deutschen dafür zwei verschiedene Wörter bestehen. Daher verwenden auch die deutschen Übersetzungen der Methode durchweg das Wort »marschieren«, wenn es sich um »getaktetes Gehen« handelt, meines Erachtens in vielen Fällen zu Unrecht, denn die Betonung der 1 in den verschiedenen Taktarten macht die betreffenden Stücke noch lange nicht zu Märschen., schon gar nicht, wenn es sich um Beispiele im 3/4- oder 6/8-Takt handelt.] – Das Marschieren geschieht im Unterschied zum Gehen immer bewußt.

> *Wie die eben gebrauchten Ausdrücke: absichtlich - bemüht - bewußt - Aufmerksamkeit - bestätigen, ist die Taktung des Rhythmus die Folge einer Willensbemühung, d. h. dieselbe Intentionalität, die wir als Feind des Rhythmus kennengelernt hatten, erweist sich positiv als Ursache des Taktes.* (Lit. 205, S. 63)

Die Taktung ist also Ausdruck wirksamer Willensimpulse. Getakteter Rhythmus als Mischform kann hingegen sowohl starke Willensimpulse hervorrufen (z. B. Marschmusik) als auch eine sorglose gehobene Stimmung, die sich bis zum Rausch steigern kann.

Immerhin wird bei Strehle im Gegensatz zu Bode der Takt bzw. das Metrum als pädagogisches Hilfsmittel zur Verdeutlichung rhythmischer Sachverhalte anerkannt. Das gilt besonders für seine verstandesmäßige Erfassung und Wiedergabe durch rhythmisch weniger Begabte. Seine pädagogische Funktion für

das Klavierspielen und Tanzen, die Sicherheit im Takt als Voraussetzung für die Belebung der toten metrischen Form wird hervorgehoben. Eine Regel, die jedoch wieder vergessen werde, wenn sich der Ausführende seinen natürlichen Empfindungen hingibt. Wer das nicht vermag, erstarrt nach Strehles Ansicht im Metrum. Als Negativbeispiele werden hier Schizophrene genannt.

Übernimmt man Strehles Ansichten bedingungslos, dann müßten alle Dirigenten dieser Welt unfähig sein, durch die »tote metrische Form« ihren Orchestern oder den ihnen anvertrauten Musikern musikalischen Ausdruck zu vermitteln, sie zu animieren, die tiefsten seelischen Inhalte von Musik den Mitwirkenden zu vermitteln und darüber hinaus (diese wieder) den Zuhörenden. Also kann es nicht stimmen, daß das Metrum bzw. der Takt nur als pädagogisches Vehikel für rhythmisch weniger Begabte taugt. Außerdem ist jedem Musiker geläufig, daß, ebenso wie es in der Natur keinen reinen Takt gibt, auch in der von Menschen ausgeführten Musik, Takt bzw. Metrum großen Schwankungen ausgesetzt sein können. Niemals dagegen erfüllt der Dirigent und auch der im Sinne von Jaques-Dalcroze Arbeitende die Funktion eines Metronoms.
Vielmehr hat das Metrum, wenn es wie bei Jaques-Dalcroze plastisch dargestellt wird, eine regulierende Funktion, auf der sich der Rhythmus in geordneten Bahnen bewegen kann.

Strehle nennt als weitere Beispiele für getakteten Rhythmus den skandiert gesprochenen Hexameter, die flüssige Wiedergabe einer Reihe von Morsezeichen, die Tippbewegungen auf der Schreibmaschine, die strenge Säulenordnung eines griechischen Tempels, die Geometrie des Barockgartens, den schroffen Befehlston. Dagegen sind der plätschernde Bach, das Rauschen des Meeres, der Englische Garten, das flüssige Sprechen Beispiele für »natürlichen« Rhythmus.

Vom Rhythmus geht ein Anreiz aus, die Welt anthropomorph zu erleben. (Lit. 205, S. 65)

Ein ähnlicher Anreiz wie vom Rhythmus kann nach Strehles Ansicht auch vom »mechanischen, seelenlosen« Takt ausgehen. Beispiele: das Ticken der Uhr, das Klopfgeräusch der Eisenbahn empfinden wir als anheimelnd, wir fühlen uns geborgen. Strehle erklärt dieses Phänomen so, daß der Mensch allgemein den reinen Takt gar nicht als solchen auffaßt. Wille und Intellekt machen es jedoch möglich, sich auf die Gleichheit der Teile einzustellen, sie zu zählen. Der Mensch nimmt im Augenblick der Auffassung des Unlebendig-Monotonen eine Umwandlung vor, rhythmisiert dieses, so daß schließlich als Sinneseindruck getakteter Rhythmus herauskommt. Er gibt den monotonen Geräuschen einen Akzent und somit eine rhythmische Gliederung.

Genau das wird auch bei den Dalcrozeschen Gehübungen praktiziert, oder beim Klatschen, wenn die einzelnen Taktarten durch die Betonung der 1 voneinander abgegrenzt werden sollen. Selbst bei den metrischen Gesten von Jaques-Dalcroze kann von automatenhafter Gleichheit keine Rede sein. Bis einschließlich des 6er-Taktes haben wir es hier ohnehin mit Bewegungen zu tun, die in verschiedene Richtungen zielen und so ein unterschiedliches Körpergefühl vermitteln.

Strehle faßt seine Thesen folgendermaßen zusammen:

- *Rhythmus ist Ausdruck seelischer Harmonie.*
- *Gestörter Rhythmus ist Ausdruck seelischer Disharmonie.*
- *Getakteter Rhythmus drückt aus, daß die Seele aus ihrem Eigenbezirk herausgetreten und aktiv geworden ist.* (Lit. 205, S. 68)

Auf die Bewegungsformen bezogen spricht er von zwei Regulierungskräften:

1. der unbewußt selbsttätig-rhythmischen
2. der bewußt ordnenden arrhythmisch getakteten
(vergl. dazu die Bedeutung des Begriffs Arrhythmie bei Jaques-Dalcroze).

Er kommt zu folgendem Schluß:

Je fließender ein Bewegungspiel erscheint, je weicher und gerundeter die Einzelbewegungen ineinander übergehen, Spannung und Lösung sich abwechseln, desto enger ist die Beziehung zum

Rhythmus. Sind die Einzelbewegungen dagegen exakt begrenzt, stellen sich isolierende Pausen ein, erfolgt der Übergang in eine neue Richtung scharf abgesetzt im Winkel, so liegt eine Verwandtschaft zum Takt vor. (Lit. 205, S. 68 f.)

Gestützt auf die Typenlehre von Kretschmer (»Körperbau und Charakter«) und Jaensch unterscheidet Strehle den gerundeten integrierten Bewegungstyp, verkörpert durch den Pykniker, und den eckigen Bewegungstyp, den beherrschten Willensmenschen, dem mehr der Leptosome zuneigt. Der eine zeigt mehr Affinität zum Rhythmus, der andere mehr zum Takt.

Wenn auch nicht so krass wie bei Bode, besteht auch bei Strehle die Tendenz, das unbewußt-gefühlsmäßige (rhythmische) gegen das intellektuell-willensmäßige (dem Takt bzw. Metrum zuneigende) auszuspielen bzw. zu polarisieren, schwarz-weiß zu malen. Abgesehen davon, daß die Kretschmerschen Typen kaum in reiner Form existieren, kommt es im Leben wie in der Kunst darauf an, beide Prinzipien miteinander zu verbinden.

Es ist eine Tatsache, daß der Mensch durch jahrtausendealte Kulturentwicklungen, die nicht nur von Natürlichkeit und Gefühl, sondern auch und gerade vom Willen und Intellekt geprägt waren, in seiner Entwicklung entscheidend beeinflußt wurde und daß sein Tun gerade im künstlerischen Bereich zu einer Veredelung, Vergeistigung des Natürlichen beigetragen hat. Diese Entwicklungen scheinen für Strehle keine Rolle zu spielen. – Da wir nicht mehr im Urzustand leben, sondern in einer Welt, die durch Wille, Geist, Seele und Körper gleichermaßen geprägt wurde, ist eine Synthese dieser Komponenten gefragt, nicht eine Polarisierung.

22.2 **Kurt Meinel**, von der Theorie der Körpererziehung her kommend, setzt sich in seiner »Bewegungslehre« (1971) u.a. auch mit dem ehemaligen Dalcroze-Schüler R. Bode auseinander. Den Dualismus von »Geist und Leben« im Denken Bodes belegt er mit einem Kernsatz aus dessen »Ausdrucksgymnastik«:

Im Geistigen haben wir diejenige Macht zu sehen, die den Rhythmus, d.h. dem Leben antagonistisch ist. (Lit. 153, S. 9)

Meinel ist der Auffassung, daß dem Suchen nach der natürlichen Idealbewegung der erkenntnistheoretische Irrtum der Trennung der Form der Bewegung von ihrem Inhalt zugrunde lag.

Die Bewegungsform wird jedoch stets von ihrem Inhalt bestimmt. Inhalt und Form der Bewegung bilden eine Einheit, wobei der Inhalt primär bestimmend ist. (Lit. 153, S. 55)

Und zur Wiedererlangung der »Natürlichkeit« in der Bewegung:

Wo gibt es in Mitteleuropa noch diese »Natur«, die völlig unberührt von Menschenhand noch ein »Paradies« darstellt? Wachsen wir nicht alle auch in der vermeintlichen Natur mitten in einer von Menschen umgestalteten »kultivierten« Natur, in einer Kulturwelt auf, die vom ersten Tag an auch unsere Bewegungsentwicklung tausendfältig und sehr entscheidend mitbestimmt? (Lit. 153, S. 56 f.)

In Wirklichkeit entsprechen unsere Bewegungen den Bedingungen der objektiv existierenden Umwelt deswegen, weil sie sich in der aktiven Auseinandersetzung mit den Widerständen, Merkmalen und Eigenschaften eben dieser Umwelt selbst erst formten. (Lit. 153, S. 67)

Meinel, der die wissenschaftlichen Erkenntnisse I.P. Pawlows (»Physiologie der höheren Nerventätigkeit«) würdigt, was z.B. die Vorgänge bei der Bildung der Bewegungskoordination betrifft, äußert sich zum Thema »Automatisierung der Bewegung«, die Jaques-Dalcroze als Voraussetzung für eine gültige Gestaltung ansieht, folgendermaßen:

Die Automatisierung ist Ausdruck der Anpassungsfähigkeit des menschlichen Organismus an die Umweltbedingungen. (Lit. 153, S. 379)

Automatisierung sei das genaue Gegenteil von Mechanisierung. Automatisierung bewirke einen immer feiner reagierenden Organismus. Denken und Handeln verschmelzen in einer nicht trennbaren Einheit.

Es entwickele sich eine immanente Bewegungsintelligenz. Nach den Ausführungen Meinels ist Menschlichkeit nicht gleich Natürlichkeit, sondern Summe jahrtausendelanger Entwicklung des Körpers, der Seele und des Geistes.

Der Mensch leistet dabei eine sehr schwierige und anstrengende Nervenarbeit analysierenden und synthetisierenden Charakters. Allmählich übernimmt der optische Analysator in dieser Arbeit mehr und mehr die Führung. Das Auge übernimmt gleichsam mehr und mehr die konzentrierten Erfahrungen der übrigen Analysatoren. Das kommt darin zum Ausdruck, daß zunehmend eine optische Orientierung genügt, um die Bewegung auszuführen. Damit ist bereits eine gewisse Entlastung vom unmittelbaren Umgang mit den Dingen eingetreten. (Lit. 153, S. 385)

Wir dürfen dabei nicht übersehen, daß an der Ausbildung der Bewegungskoordination der ganze Mensch beteiligt ist, also nicht nur der Bewegungsapparat, sondern der gesamte Organismus. Das bedeutet, daß das motorische Lernen auch aufs engste mit der Ausbildung der funktionellen Möglichkeiten aller Organe und Organsysteme verknüpft ist. Mit der Ausbildung der Bewegungskoordination ist die Entwicklung der Bewegungseigenschaften, wie Gewandtheit, Geschicklichkeit, Kraft, Schnelligkeit und Ausdauer, untrennbar verbunden. Es bilden sich neue Verbindungen zwischen dem Zentralnervensystem, den Organsystemen des Kreislaufes, der Atmung, dem Stoffwechsel und dem gesamten motorischen Apparat. Bei der Ausbildung einer neuen Bewegung werden neue bedingt-reflektorische Verbindungen wechselseitiger Art zwischen dem Zentralnervensystem, den Sinnesorgangen, den inneren Organen und dem gesamten peripheren, ausführenden motorischen Apparat hergestellt. Die Veränderungen der Funktionen des Organismus im Training führen auch zu einer Veränderung der Bewegungsfunktion, zu einer qualitativen Verbesserung der Koordination der Bewegungen, die andererseits wieder auf die Funktionen des Organismus zurückwirkt. (Lit. 153, S. 388)

Auswirkung der Automatisierung

auf den Raum: Die Bewegungen des Könners sind durch eine große Knappheit, Präzision und Sparsamkeit im räumlichen Verlauf ausgezeichnet

auf die Zeit: große Regelmäßigkeit, Gleichheit der Zeitintervalle

auf die Kraft: große Beständigkeit im rhythmischen Krafteinsatz, weitgehende Konstanz des Bewegungsrhythmus »Traumhafte Sicherheit« (Auswirkungen auf den Rhythmus der Atmung; regelt sich normalerweise von selbst, kann aber auch ganz bewußt geregelt, dem Charakter der Bewegung angepaßt werden). Höheres Können ist auch durch bessere sensorische Korrektur und schärfere Sinnestätigkeit gekennzeichnet. Durch Automatisierung tritt Entlastung ein, die Aufmerksamkeit wird frei für andere Aufgaben.

Weitere Auswirkungen:

Bewegung bekommt größere Festigkeit, Beständigkeit, Stabilität. Sie wird zunehmend feiner, geschmeidiger, anpassungsfähiger, plastischer, beweglicher.

Anmerkung: Was Meinels »Bewegungslehre« anbetrifft, interessieren in dem Zusammenhang weder seine ideologische Herkunft, noch das ideologische Fazit seiner Arbeit, sondern seine Ausführungen zum Thema R. Bode, Natürlichkeit von Körperbewegungen und Automatisierung von Körperbewegungen.

22.3 **Barbara Haselbach** vertritt in »Musik und Körper«, Herausgeber Werner Pütz (1990), »Zur elementaren Erfahrung leibhaften Musizierens« die Auffassung, daß unser Körper unser erstes angeborenes Musikinstrument ist. Im Laufe der Entwicklung werde auf diesem »Klang-Körper« eine differenzierte Technik vokalen und rhythmischen Musizierens entdeckt und geübt, die Beispiele reichten hier von den raffinierten Rhythmen des Stepptänzers bis hin zum Singen mit Klatschbewegung beim Flamenco. (Lit. 117, S. 83)

22.4 **Theodor Warner**, »Musische Erziehung zwischen Kult und Kunst«, äußert sich ähnlich zum Volkstumstanz:

Man kann sogar sagen, daß, je älter der Volkstumstanz, je ursprünglicher, desto größer die Anforderung in physischer Hinsicht und um so schwieriger der Lernweg. (Lit. 214, S. 50)

22.5 **Dore Jacobs** beschäftigt sich ausführlich in zwei Werken: »Die menschliche Bewegung« (1962, Lit. 123) und »Bewegungsbildung, Menschenbildung« (1978, Lit. 124) mit diesem Thema. Als Rhythmikerin der Nach-Dalcroze-Ära steht sie ganz auf der Linie von Klages und Bode, sie vertritt eine »kindgerechte« Erlebnispädagogik. Ihre Musikauffassung ist vom Irrationalen geprägt. In »Die menschliche Bewegung« nimmt sie zu mehreren, die Bewegung bestimmenden Faktoren Stellung:

Ein wesentliches Kennzeichen alles Rhythmischen ist endlich die Wiederkehr in ähnlicher Gestalt. (Lit. 123, S. 95)

Der Parademarsch und jeder gleichmäßig ausgeführte Marsch- oder Tanzschritt, Schwung, Sprung oder was immer sind Gebilde des Taktes, nicht des Rhythmus. (Lit. 123, S. 95)

Jacobs sieht die Welle als Urbild rhythmischer Bewegung [vgl. gegenteilige griechische Auffassung bei Aristoxenos, Kapitel 20.]

Echter Rhythmus ist unschematisch, auf musikalische Takte so wenig festzulegen wie auf bestimmte körpereigene Formen des Rubato. (Lit. 123, S. 99)

Willkürliches und Unwillkürliches in der Bewegung:

Für unsere Zwecke können wir nämlich die Störung des menschlichen Gleichgewichts unter dem Einfluß der technischen Zivilisation auf die Formel bringen: Überentwicklung von außengerichteter Aktivität, Verstand, willensmäßiger Konzentration und Verkümmern von Empfänglichkeit, Sammlungsvermögen, echter Erlebnisfähigkeit. (Lit. 123, S. 101)

Durch Überschätzung von Geist und Willen in den letzten 100 Jahren komme es zur Überbetonung rationaler Stoffgebiete vor den irrationalen; als Reaktion darauf suche man um die Jahrhundertwende das Gegengewicht im Natürlichen, Rhythmischen, Ausdrucksvollen, Künstlerischen.

Die Herrschaft über die Bewegung wird nicht durch Tun gewonnen, sondern durch Unterlassen. (Lit. 123, S. 104)

Eine Bewegung, die gelernt ist wie ein Gedicht, die der Lehrer vormacht und der Schüler nachmacht – ist nach Jacobs eine falsche Auffassung von Bewegung; Bewegung ist etwas selbsttätiges, ähnlich dem Denkvorgang. Sie wird in Anpassung an die Um- und Innenweltbedingungen des Augenblicks spontan gefunden, sie ist nicht Kopie eines vorgegebenen Bildes, sondern Original. Daher lehnt Jacobs auch jegliche Form von Körpertraining und Körpertechnik als etwas Aufgesetztes, Unnatürliches, ab.

Nur im Zusammenhang mit dem Tanz hat eine Bewegungstechnik (Körpertechnik) Lebensrecht; aus diesem Zusammenhang herausgerissen ist sie eine überflüssige und gefährliche, weil zu ichhaften Spielereien verleitende Kunstfertigkeit. Alles Trainieren muß leichtes, heiteres Spiel mit der Bewegung sein. (Lit. 123, S. 150 f.)

Naturatmung und Willensatmung:

Alles gewollte und gemachte beim Atem ist nicht nur nutzlos, es ist schädlich. (Lit. 123, S. 209)

Mit Einschränkungen gelte das auch von der »rhythmischen Atmung« des Yoga und anderen überlieferten Atemlehren. Die Bewegung habe sich also nach der Atmung zu richten. Die Atmung werde durch jeden Willenseingriff geschädigt. [vgl. Atemübungen von Jaques-Dalcroze.]

Das Problem der Form in der menschlichen Bewegung

Gelehrt und gelernt wird, was man zu tun hat, aber nicht, wie man es mache. (Lit. 123, S. 311)

In zivilisatorischen Spätzeiten (seit 50 bis 100 Jahren) wird nach Jacobs die Form der Bewegung zum Problem. Das »Wie« wird zum Problem. Verkümmerter Formsinn kann nicht durch Technik ersetzt werden. Beim musikalischen Kunstwerk dagegen lägen die Dinge anders, hier habe die Technik untergeordneten, dienenden Charakter.

Bewegungsform kommt nicht von außen, sie wächst von innen. Sie ist Prägung der menschlichen Bewegung zum Ausdruck der menschlichen Gestalt und damit des Menschen. Das Werkzeug, durch das die Bewegung zum Ausdruck der menschlichen Gestalt geprägt wird, ist die Haltung. Geformte Bewegung ist von den bewahrenden Kräften der Haltung durchwirkte Bewegung. (Lit. 123, S. 315)

Die Polarität in der Bewegung

Innenbewegung gegen Haltung, Haltung gegen Innenbewegung.

Es wirkt die Innenbewegung gegen die Haltung; sie strömt gegen das Stauwehr und versucht, es zu überfluten. Es wirkt die Haltung gegen die Innenbewegung; sie setzt ihr Widerstände und läßt sie dadurch anschwellen. Es wirkt die Haltung gegen Fliehkraft, Trägheit, Schwere und hält den Körper zusammen, den sie aus seiner Form zu zerren trachten. Es wirken diese mechanischen Kräfte gegen die Haltung, aber auch gegen die Innenbewegung, die sie, wenn es ihnen gelingt, den Rumpf auseinanderzuzerren, verstören, verwirren, verschütten. Es wirkt die Innenbewegung gegen die Fliehkraft, Trägheit, Schwere; sie gibt dem Rumpf die Spannung, gegen ihre mechanischen Zugwirkungen seine Form zu erhalten. (Lit. 123, S. 315 f.)

Im Kapitel VIII ihres Buches »Bewegungsbildung, Menschenbildung« (1978) beschäftigt sich Dore Jacobs mit der Musikrhythmik, der Rhythmik als musikalischer Laienbildung. Hier wird die ganze Widersprüchlichkeit und Ambivalenz ihres Verhältnisses zur Musik deutlich, wohl auch eine gewisse Unkenntnis, ein Mißverständnis, was die Methode Jaques-Dalcroze anbetrifft.

In Bewegung umgesetzt wird die objektive Gestalt der Musik, nicht die subjektiven Gefühle, die sie im Menschen weckt. (Phrasieren, Dynamik, Tempo, Rhythmik, Betonung, Takt, Form usw.) (Lit. 124, S. 167)
All das ist einfach in der Bewegung und elementar anspruchslos in der Musik. Es verlangt weder »Ausdruck« noch tänzerische Technik. Es verlangt auch keinerlei musikalische Begabung. (Lit. 124, S. 167)

Jede Musik wecke Bewegungsimpulse, jede Bewegung fordere Musik.

Es gibt also gleichsam ein musikalisches Leben im Körper. Keineswegs wird dieses von der Musik erzeugt, umgekehrt: die menschliche Schwingungsfähigkeit des Körpers, sein innewohnender Rhythmus ist die Quelle der Musik und aller künstlerischen Äußerungen. (Lit. 124, S. 169)

Jacobs macht auch Front gegen das Klavier. Sie ist der Meinung, daß diesem Produkt einer 400jährigen Entwicklung des Instrumentenbaus *»jede Verständlichkeit für den kindlichen Sinn fehlt«*. Dagegen hält sie die Blockflöte, die Bambusflöte, die Stimme als natürliches Instrument für ideal. Das Lebensgefühl primitiver Völker (Laut, Ton, Rhythmus als Einheit) wird gleichgesetzt mit dem kindlichen Erlebnisgefühl. Dort müsse der Erziehungsprozeß einsetzen. Die Lebensganzheit wird beschworen.

Ursprung allen Rhythmus sind Atmung und Bewegung. (Lit. 124, S. 172)

Daß die westliche Hemisphäre eine andere kulturelle Entwicklung genommen hat, wird hier wie auch bei Strehle ignoriert, man will das Rad der Geschichte zurückdrehen! Ebenso wie gegen das Klavier wird Front gegen das Zählen (Metrum) und die Taktarten gemacht. Jacobs zeichnet ein einseitiges Bild von Jaques-Dalcroze, wenn sie ohne Angabe einer Quelle folgenden Satz aus irgendeinem Zusammenhang zitiert:

Setze in Bewegung um, was du hörst und in Klang, was dir als Bewegung entgegenkommt. (Lit. 124, S. 172)

Dalcroze' musikpädagogischer Ansatz wird von ihr offenbar abgelehnt:

Mit dem Körper Taktwerte pauken, um Metrik zu lehren, ist ein intellektueller Kunstgriff, der allenfalls durch Temperamentsäußerungen als solcher unkenntlich gemacht werden kann. (Lit. 124, S. 172)
Gegenstand der rhythmischen Erziehung sollen deshalb nicht Taktarten und Metren sein, sondern das, wodurch eine Musik als Ganzes spricht: Die Schwingungsweise, die innere Spannung, das Verhaltensein und Dynamik innerhalb einer gestalteten musikalischen Einheit. Solche irrationalen Werte in die Sprache der Bewegung zu übertragen, dafür ist ein Schema des Taktschlagens oder der Schreitweise nicht brauchbar. (Lit. 124, S. 172)

Jacobs bekennt sich zu dem organischen Rhythmusbegriff (Klages) ohne Willensbeteiligung.

Die Voraussetzung dafür ist, daß die Musik zunächst als Ganzes aufgenommen und verarbeitet wird, bevor man sich mit dem Erkennen und Wiedergeben ihrer Einzelheiten abgibt. In der Anordnung des Stoffes und in der Wertung der verschiedenen Stoffgebiete weichen wir deshalb von Dalcroze ab. Die Metrik, die Kenntnis der Taktarten und der Notenwerte, die damals den Hauptgegenstand des Studiums bildete, steht bei uns mehr am Rande. Schwingungs- und Strömungsweise der Musik, Dynamik, Gliederung, all das, was zwischen den Taktstrichen und über sie hinwegschwingt, erscheint uns als das eigentlich Tragende und Wesentliche der Musik, als der lebendige Strom, dem die Metrik nur sein Bett baut. (Lit. 124, S. 176)

Die Präsenz der Musik in der Rhythmik, wie sie Jacobs vertritt, beschränkt sich vor allem auf die Improvisation, das musikalische Kunstwerk steht nicht zur Debatte. »Echtes« Improvisieren braucht nach ihrer Ansicht kein vorgegebenes Schema; somit distanziert sie sich auch von jeglichen musikalischen und formalen Vorgaben, wie sie größtenteils die Improvisationsübungen der Methode Jaques-Dalcroze kennzeichnen.

Von der Musik zur Bewegung

Musikstücke sind hier ungeeignet, denn sie bilden ein Ganzes und stellen damit Ansprüche an die Form, die die Schüler nicht erfüllen können. (Lit. 124, S. 182)

Anstelle des Musikstückes tritt die Improvisation.

Von der Bewegung zur Musik

Auch hier spielt die Improvisation die Hauptrolle, bisweilen können jedoch kleinere Musikstücke verwendet werden.
Dore Jacobs kann mit ihrer Einstellung zur Musik, zum Verhältnis von Musik und Bewegung, zur Methode Jaques-Dalcroze als Prototyp einer Rhythmikerin der Nach-Dalcroze-Ära in Deutschland gelten, ein Prototyp wie er in der deutschen Rhythmik-Szene heute noch immer sehr häufig anzutreffen ist. Der Weg, den Jacobs für die Rhythmische Erziehung vorzeichnet, geht vom Irrationalen aus. Nach ihrer Ansicht ist für die Weckung der Musikalität Taktieren und Notenschreiben das unwichtigste. Es gehört zum technischen Rüstzeug des Musikers; für das unmittelbare Verstehen der Musik bedeutet es nur wenig. Es bringt die Gefahr des bloßen Demonstrierens von Notenwerten mit Hilfe von Armen und Beinen – der Veräußerlichung und Intellektualisierung. (Lit. 124, S. 180)

22.6 **Ursula Müller** merkt zum Thema »Rhythmus im engeren musischen Sinn« am Anfang ihres Buches »Der Rhythmus« (1966) an, daß die Bereitschaft zur Hingabe und Unterordnung erst ein Einschwingen in einen Rhythmus ermöglicht. Mit einem Zitat von G. Becking bekräftigt sie ihre Meinung:

Es gilt, sich dem Erklingen unterzuordnen, vom musikalischen Kunstwerk sich dirigieren zu lassen.»Der musikalische Rhythmus als Erkenntnisquelle«, (Lit. 162, S. 20)

Unter anderen wird W. Heinitz zitiert. Er verstehe unter Rhythmus die Verpersönlichung (Subjektivierung), der durch Metrum und Takt gegebenen objektiven zeitlichen und zeitlich-dynamischen Gliederung eines musikalisch-phonetischen Komplexes (Lit. 162, S. 23).

Durch den Rhythmus erhält das Gegebene, Feststehende, Regelhafte eine lebendige individuelle Bewegung. Umgekehrt aber macht die ungebundene subjekive Bewegung noch keinen Rhythmus aus, sondern erst die Bewegung, die ein gewisses Gleichmaß bewahrt. (Lit. 162, S. 23)

Bei der Betrachtung des Rhythmus in Musik, Tanz und Dichtkunst werden von Müller drei Wesensmerkmale hervorgehoben:

1. Rhythmus zum Ein- und Mitschwingen
2. Rhythmus als Wiederholung
3. Rhythmus als subjektive Gestaltung gegebener Elemente.

Die persönliche Gestaltung der allgemeinen Ausdrucksformen

Zu diesen Formen gehören Sprache, Schrift und Kunstkönnen (in unserem Falle die Beherrschung der »musikalischen Sprache«).

Um sich verständlich auszudrücken, bedarf man hier eines Könnens. (Lit. 162, S. 54)
Nun zeigt sich aber, daß auch bei der Verwendung einer unpersönlichen Technik das individuell Besondere nicht ganz verloren geht. (Lit. 162, S. 54)
Es läßt sich hier feststellen und sogar exakt messen, daß die gegebenen Elemente von Individuum zu Individuum verschieden gestaltet werden. (Lit. 162, S. 55)

Im Gegensatz zu L. Klages formuliert Müller:

Gerade die Ausdruckskunde zeigt aber, daß Bewußtes und Unbewußtes, Denken und Fühlen, Geist und Seele nicht beziehungslos nebeneinander stehen. Vielmehr offenbart sich der Rhythmus gerade dort, wo er sich mit einem Können verbindet. Die Seele braucht das Denken und das Gemüt ist auf ein ernstes Wollen angewiesen, um sich zu verwirklichen. (Lit. 162, S. 55)
Der Rhythmus eines Kunstwerks ist ein besonderer, einmaliger, die individuelle Eigenart seines Schöpfers kommt darin zum Ausdruck. (Lit. 162, S. 56)
Unser besonderes Anliegen ist, das rechte Verhältnis zu finden zwischen vorbehaltloser Empfänglichkeit für die Fülle des Lebens und fester Bindung an das Eine, Maßgebende. (Lit. 162, S. 58)

Rhythmus als Moment des inneren Haltes

Erziehung des Fühlens will das Kind zum Schönen hinführen... Das Schöne grenzt sich ab, einmal gegen das maßlos Chaotische und zum anderen gegen eine starre Gesetzlichkeit. (Lit. 162, S. 60)
Im Rhythmus eines Kunstwerks verbindet sich dauerndes Gesetz und wechselvolle Lebensfülle auf schöne Weise. Rhythmus ist Dauer im Wechsel. Er hebt den Widerspruch auf zwischen freier Bewegung und starrer Ordnung in einer beweglichen Ordnung. (Lit. 162, S. 61)

Müller bezieht Position gegen Klages, wenn sie schreibt:

Mit der Übernahme dieser Gedanken aus einer Ästhetik der Dichtkunst und der Musik sind wir gezwungen, uns gegen das Rhythmusverständnis Ludwig Klages' und seiner Schüler abzuheben. Für sie ist der Rhythmus freiströmender Ausdruck der Seele. Die Regel der Taktes ist sein Widersacher. Geist und Seele, Takt und Rhythmus bekämpfen sich. Wenn wir ausgehen vom Rhythmus im schönen Kunstwerk, so verstehen wir den Rhythmus als eine Versöhnung der sich bestreitenden Prinzipien. Feste Regel und feste Bewegung, dauerndes Gesetz und strömendes Leben, sind in ihm aufgehoben, d. h. bewahrt und überhöht. Rhythmus ist nicht Takt, aber der Takt behält seine Gültigkeit in ihm. Rhythmus ist nicht ungegliederte Prosa, aber die wechselvolle Rede hat sich eingefügt in das vorgeschriebene Maß. (Lit. 162, S. 61)

Und die pädagogischen Konsequenzen daraus:

Die beiden Stützen des inneren Haltes sind Wille und Gemüt. Sie sind als die maßgebenden und Fülle-ermöglichenden Komponenten aufeinander bezogen und können nur zusammen reifen. (Lit. 162, S. 64)
Rhythmus als Moment des inneren Haltes bedeutet, daß die dem Wechsel unterworfenen Gefühle und Stimmungen durch einen dauernd innerlich erfüllenden Gehalt gebunden werden. (Lit. 162, S. 65)

22.7 **Christine Bernd** unterscheidet in »Bewegung und Theater« (1988) klar zwischen Handlungs- und Ausdrucksbewegung:

Handlungsbewegung:

...auf ein Ziel bezogene Aktion, die sukzessive voranschreitet. Der Körper wird dabei (zielbezogen) als ausführendes Organ (Instrument), funktional kalkulierend eingesetzt. (Lit. 59, S. 18)

Ausdrucksbewegung:

Der Körper erscheine als »plastisches Material« (Buytendijk), als Ausdrucksfläche für innere Erregungen, die nicht in einer Schritt-für-Schritt-Abfolge, sondern in ganzheitlicher Präsenz vorkommen. Die reine Ausdrucksbewegung trage ihr Ziel in sich selbst und sei ihrem Wesen nach auf nichts zweckmäßiges gerichtet. (Lit. 59, S. 18)

Unterscheidung von »Ausdruck« und »Darstellung«:

Ausdruck: *Spontan, nicht bewußtseinsgesteuert.*
Darstellung: *Bewußte Produktion körperlicher Zeichen für andere: eine Bewußtseinstat, die Ordnungssysteme beachtet, Stilisierungen und Gestaltungen vornimmt. Da sie bewußt stattfindet, ist sie ein Gegensatz zum reinen Ausdruck, lern- und übbar.* (Lit. 59, S. 22)

In der Praxis lassen sich nach Bernd beide Formen nicht immer trennen. Das »Gehen« z.B., leicht beschwingt, schwerfällig traurig, drücke eine Gestimmtheit, ein Gefühl aus. Das »Gehen« könne auch zur Darstellung werden, wenn es eine Person, eine bestimmte Situation oder Sache ausdrücken soll. So werde das Gehen zum Symbol, es bedeute etwas.

Diese symbolisch bedeutende Qualität der Bewegung unterscheidet sie prinzipiell von Bewegungshandlungen mit instrumentell-funktionalen Intentionen. Und da Sich-Bewegen ein Verhalten zur Welt ist (vgl. Plessner 1979), stellt die symbolische Bewegung ein prinzipiell anderes Ich-Welt-Verhältnis her, als die instrumentelle Handlung. (Lit. 59, S. 23)
Als Bedeutungsverleihungen sind Symbolisierungen geistige Prozesse, in denen das Subjekt Gegenständen oder Geschehnissen in seiner Umwelt einen Sinn zuweist. (Lit. 59, S. 23)
In der Symbolbildung als Gestaltungsleistung des Ich wird das Unbewußte auf die Ebene des Bewußtseins gehoben. Der ungeordnete Gefühls- und Wahrnehmungsstrom wird bearbeitet, indem eine symbolische Ausdrucksform gesucht wird. Die Transformation von Erfahrenem in Symbole ermöglicht somit die Errichtung einer Distanz gegenüber dem unmittelbar überwältigenden Erlebnis (In der Distanz und der darauf gründenden rationalen Bearbeitung liegt der wesentliche Unterschied zu den reinen Ausdrucksbewegungen, die der Situation »blind« verhaftet bleiben). Sie ist die Basis für bewußtes Handeln schlechthin. (Lit. 59, S. 24)

Christine Bernd weist in diesem Zusammenhang auf Susanne Langer hin. Langer bezeichnet die Symbolbildung als fundamentalen, niemals stillstehenden Prozeß des Geistes, der von elementarer Bedeutung für die Selbstverfügung des Menschen ist, da er es ermöglicht, die Flut der Erlebnisse bedeutungszuweisend zu strukturieren, Zusammenhänge herzustellen und zu erfahren. Die Distanzierungsfähigkeit, die in der Symbolbildung ruhe, hebe das Ausgeliefertsein an die Reizflut der Umwelt auf und mache es möglich, selbstbewußt und reflektiert in die Wirklichkeit einzugreifen, sie gestalten zu können.

Formen der Symbolbildung

Diskursive und präsentative Symbole

1. *Die diskursive Symbolbildung beruht auf der Transformation von Erfahrung in Begriffe. Ihre spezifische Ausprägung findet sie in der menschlichen Sprache.* (Lit. 59, S. 26)
2. *Die präsentative Symbolbildung beruht auf der Transformation von Widerfahrnissen, Gefühlen und Erlebnisformen in sinnlich erfahrbare Gestaltungen (Bilder, Gesten, Tänze, Klänge usw.).* (Lit. 59, S. 28)

Präsentative Symbole sind nur auf hermeneutischem Wege, d.h. deutend, verstehend, nachvollziehend aufschließbar. (Lit. 59, S. 29)

Menschen können symbolische Transformationen vollziehen, die sich in ästhetischen Produkten äußern.

Die Produktion ästhetischer Ausdrucksformen basiert, wie die diskursive Symbolbildung auf geistigen Transformationen (Ich-Leistungen). ...Die präsentative Symbolbildung stellt eine Leistung dar, die begriffliche Rationalität nicht ersetzen kann. (Lit. 59, S. 29)

Die Produktion ästhetischer Ausdruckformen ermöglicht darüber hinaus die Verbindung geistiger Erkenntnisleistungen mit sinnlichem Genuß. ...die Grenzen der Sprache sind nicht die letzten Grenzen der Erfahrung... (Lit. 59, S. 31)

Die erkenntnistheoretischen Überlegungen ermöglichen es, leiblich-vergegenwärtigende Bewegungsvollzüge als sinnlich-symbolische Interaktionen zu erkennen. Damit könne ein fundamentaler Unterschied zu funktional-instrumentellen Handlungsformen, die in sportlichen Sinnzusammenhängen dominieren, festgestellt werden (Lit. 59, S. 32).

Die Bedeutung sinnlich-symbolischer Interaktionsformen für die Persönlichkeitsentwicklung

In der frühen Entwicklungsphase des Kindes würden sinnlich-symbolische Transformationen gebildet. Sie stellten vor der Spracheinführung die einzige symbolische Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt dar.

In dieser frühen Entwicklungsphase sind sie die erste Möglichkeit des Subjekts, symbolisch gestaltend den Erfahrungsstrom zu strukturieren und gehören somit zu den ersten Fähigkeiten, die Selbstverfügung des Individuums zu begründen. (Lit. 59, S. 32)

Die sinnlich-symbolischen Interaktionsformen sind die erste Schicht dieser Subjektivität, die Grundlage von Identität und Autonomie und insofern die Schaltstelle der Persönlichkeitsbildung überhaupt (Lorenzer). (Lit. 59, S. 33)
Dies begründet, warum sinnlich-symbolische Interaktionen Resonanzen in tiefen Schichten der Persönlichkeit schaffen und Menschen fundamental erreichen. (Lit. 59, S. 33)

In diesem Arbeitsprozeß, in dem das Subjekt nach einer symbolischen Gestalt sucht, liegt auch der Unterschied zur spontanen expressiven Äußerung. Sie bleibt der Situation unmittelbar verhaftet, ist direkte Reaktion auf sie und keine Leistung des distanzierenden, bewußtseinsschaffenden Ichs. Damit das Subjekt in der Lage ist, Bewegungen als präsentativ-symbolische Weltbearbeitungsformen für sich fruchtbar zu machen, muß es allerdings über entsprechende Symbolisierungsfähigkeiten verfügen: es muß diese Sprache beherrschen. Symbolvermitteltes Verhandeln setzt den Besitz des entsprechenden Symbolsystems voraus. Hierin bestünde ein Auftrag pädagogischer Vermittlungsprozesse. Der Bewegungserziehung käme dementsprechend die Aufgabe zu, diese wichtige menschliche Fähigkeit zu fördern und auszubilden. (Lit. 59, S. 36)

Die Quintessenz eines Gesprächs mit Frau Bernd ergab: Durch intensive Aneignung des Systems von Jaques-Dalcroze durch den Körper (Automatisierung der Bewegung) könne es nach vollzogener Verinnerlichung zu präsentativ-symbolischer Darstellung kommen.

23. Rolle und Wirkung der Musik in bezug auf Körper, Seele und Geist

Mit den Wirkungen von Musik auf Körper, Seele und Geist haben sich die Kritiker der Dalcroze-Methode kaum beschäftigt. Ihnen ging es im Gegenteil um die Befreiung von Körper und Seele von allen Fesseln des Geistes bzw. des Willens, und da Musik u.a. auch ein Produkt dieser beiden ist, mußten sie auch jegliche Unterordnung unter ein »Musikalisches Diktat« ablehnen. »Natürlichkeit« und »Erlebnis« waren für sie magische Worte, wie heute »Kreativität« und »Selbstverwirklichung«. Im Gegensatz dazu waren sich die Griechen, allen voran Platon, der erzieherischen Wirkung von Musik durchaus bewußt. Die Methode Jaques-Dalcroze, die eine Erziehung zur Musik durch Musik ist, versucht, allerdings unter völlig anderen gesellschaftlichen Voraussetzungen, an diese Gedanken aus der Antike anzuknüpfen. Die folgenden Ausführungen geben Meinungen bzw. wissenschaftliche Erkenntnisse zu diesem Thema wieder.

23.1 **Dr. Ottmar Rutz** (»Musik, Wort und Körper als Gemütsausdruck«, Lit. 184) entwickelte zu Anfang unseres Jahrhunderts aus praktischen Erkenntnissen und Beobachtungen seiner Eltern (Vater und Mutter waren Sänger) eine wissenschaftlich fundierte Lehre, die unter dem Namen »Rutzsche Typenlehre« bekannt wurde und auf die Brandenburg in seinem Buch »Der Moderne Tanz« folgendermaßen hinweist:

> *Sie ist eine Parallelerscheinung zur rhythmischen Gymnastik, indem sie, wie diese, Licht in das Gebiet trägt, wo die Grenzen des Körperlichen und Seelischen ineinanderübergehen und in dem Schüler ein erhöhtes Bewußtsein erzeugt, das schließlich zu einer Automatisierung führt und also doch nur den Wirkungsgrad des Unbewußten erhöht.* (Lit. 81, S. 104)

Die Lehre von Rutz geht davon aus, daß z.B. beim Hören von Musik bzw. beim Musizieren, je nachdem, um welchen Komponisten es sich handelt, der Körper mit bestimmten Einstellungen der Rumpfmuskulatur reagiert bzw. bestimmte Einstellungen der Rumpfmuskulatur willentlich vorgenommen werden müssen, um das betreffende Werk des Komponisten seinem speziellen Charakter gemäß zu interpretieren. Von diesen verschieden möglichen Einstellungen der Rumpfmuskulatur, die vom Anatomischen her erklärt und durch Fotos anschaulich gemacht werden, leitet Rutz im wesentlichen drei verschiedene Typen ab, die durch Unterteilungen in sich gegliedert und differenziert sind. Jeder Mensch gehöre einer der drei Haupttypen an. Die ideale Interpretation sei dann gegeben, wenn der Interpret und der zu interpretierende Komponist demselben Typ angehören; man sagt dann: »Mir liegt der Komponist…«. Andernfalls müsse man seine Rumpfmuskulatur willentlich auf den dem Komponisten zugehörigen Typ einstellen.

> *In allem, was der Mensch tut und schafft, selbst in solchen Tätigkeiten, welche scheinbar nur durch seinen Verstand veranlaßt sind, sind bestimmte Ausdrucksmerkmale der Gefühlserregung vorhanden.* (Lit. 184, S. 2)

> *Wir werden finden, daß das eigentlich Musikalische im weitesten Sinn, also Rhythmus, Höhenunterschiede (Melodie), Tempo, Stärkegrade, der eigentliche Mittler des Seelischen ist.* (Lit. 184, S. 3)

Die großen Muskeln des Rumpfes befänden sich z.B. bei musikalischer Betätigung in einer Art Dauerzusammenziehung. Durch die verschiedenen Arten der Rumpfmuskeleinstellung ergäben sich jeweils andere Resonanzverhältnisse:

- Beim Hören: die Haltung des Körpers könne, je nach dem um welchen Komponisten es sich handle, anders sein (Liszt, Wagner, Bruckner, Debussy).
- Am Klavier sitzend: bei Liszt und Bach nähme man eine steifere Haltung ein als bei Mozart oder Haydn.
- Beim Singen: die gewohnte Haltung müsse gezwungenermaßen gegen eine andere vertauscht werden; es sei höher oder tiefer zu atmen.

Diese Körperhaltungen würden übrigens auch bei Werken der Dichtung, Malerei und Architektur eingenommen. Praktisches Erproben sei hier unbedingt erforderlich! Zuerst müsse man seine eigene gewohnheitsmäßige Haltung definieren und erkennen.

Charakteristische Einstellungen der drei Rutzschen Typen:

Typ I (Cäsar, Napoleon, Goethe, Schubert, Bruckner)

Man schiebe den Unterleib waagerecht nach vorne und behalte diese Vorwölbung bei. Die Stimme erhält hierdurch einen dunklen und weichen Klang. Atem tief (Dauerzusammenziehung des Lendenteils des Zwerchfells!). (Lit. 184, S. 8)

Typ II (Friedrich der Große, Schiller, Beethoven, Weber)

Man schiebe die Unterleibsmuskeln gleich oberhalb der Hüften waagerecht nach rückwärts und wölbe die Brust vor. Stimmklang hell und weich. Atem höher als bei Typus I (Dauerzusammenziehung des queren Bauchmuskels!). (Lit. 184, S. 8)

Typ III (Statuen der Griechen, Liszt, Wagner, Bach)

Man schiebe die Muskeln an den Seiten des Rumpfes schräg entweder abwärts vorwärts oder abwärts rückwärts. Stimmklang hell und hart. Atem beim Muskelschub nach vorwärts abwärts höher, nach rückwärts abwärts tiefer (Dauerzusammenziehung entweder der äußeren oder der inneren schiefen Bauchmuskeln!). (Lit. 184, S. 8)

23.2 **Arnold Schering** (1877 - 1941), der bekannte Musikforscher, beschäftigt sich in »Musikalische Bildung und Erziehung zum musikalischen Hören« (Leipzig 1910) u.a. mit der Frage der Realität des Kunstwerks und seiner Funktion im Gesamtgefüge der Kultur und bemerkt über die intellektuelle Seite der Aufnahme von Musik im Gegensatz zur emotionalen:

Denn es ist ja doch eben das Musikhören nicht nur ein fortwährendes Getragensein von Spannungsgefühlen, sondern ein stetes Zusammenfassen, Ordnen, Zurückbeziehen, Entgegensetzen, Erinnern, Vorausahnen, Herausheben des wichtigen vom relativ unwichtigen, mit anderen Worten eine stete Aufforderung zur Betätigung unseres musikalischen Vorstellungsvermögens. (Lit. 188, S. 81)

Dieses Vorstellungsvermögen könne sich in Formvorstellungen oder Bedeutungsvorstellungen äußern. So begegneten wir Akkorden, Motiven, Themen, deren vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten erfaßt würden ebenso wie charakteristischen Tonfolgen, die als Ausdrucksbewegungen, Willensäußerungen einen Sinn ergäben. Zusammenfassend stellt Schering fest, daß die Kraft, mit der uns die Musik bewegt, allein darin beruht, daß sie in denkbar erhabenster, von aller Materie abgelöster Form unser ganzes geistiges und seelisches Leben, soweit es sich außerhalb abstrakter Denkprozesse abspielt, verklärt und in hellem Widerschein verklärend zurückwirft. Wir können auch sagen: die Musik ist ein Symbol, ein »Sinn-Bild« dieses inneren Lebens. (Lit. 188, S. 83)

Abgesehen von den außermusikalischen Assoziationen, die Musik bewirken könne, sieht Schering die Musik als »Seelengemälde von ganz bestimmter persönlicher Färbung«, bei welchen Gefühls- und Willensbewegungen der Tonsetzer in Töne gebannt werden. Musik als »Abbild des Willens« im Schopenhauerschen Sinn.

Die ganze Vieldeutigkeit einer Musik liegt darin beschlossen, daß ihre Spannungen und Lösungen höchst verschiedenen Erregungen des Seelenlebens entsprechen können, daß es uns stets bis zu einem gewissen Grade freisteht, ihre Spannungsverhältnisse entweder mit diesem oder jenem positiven Gefühlsinhalt zu erfüllen und damit zu vergegenständlichen. (Lit. 188, S. 78)

Die uns umgebende Natur erzeugt keine musikalischen Töne oder Tonreihen, denen wir künstlerische Bedeutung beimäßen; sie kennt keine Tonleiter, kein Dur und Moll, keine Gesetze, nach denen sich Klänge verständlich aneinander fügen. Wie viel mehr die musikalischen Töne ihrer Brauchbarkeit nach Ergebnisse menschlichen Nachdenkens sind, so deutet auch ihr jedesmaliges Erklingen zurück auf menschliches Eingreifen. Wo immer Musik an unser Ohr dringt, ist das Bewußtsein in uns lebendig: dort äußert sich ein Menschenwille. In solchen Augenblicken erscheint der Klang nicht als etwas Zufälliges oder Kosmisches, wie etwa das Rauschen, Knistern, Sausen, Lispeln in

der Natur, sondern als das Resultat einer bewußten menschlichen Tätigkeit, selbst dann, wenn die Töne durch tote Mechanik (Spieluhr u. ä.) hervorgebracht werden, d. h. wo die Willensäußerung nicht unmittelbar mit der Reproduktion zusammenfällt, sondern ihr vorausgegangen ist.

Musik ist also schlechthin hörbare Willenäußerung. Unser Interesse an ihr steigert sich indessen abermals, wenn wir, wozu das Recht vorhanden ist, weiterschließen, daß das Ertönende auch im Einklang steht mit dem augenblicklichen Gefühlsleben des Erzeugers. Mit anderen Worten: wir lauschen zugleich auf eine Gefühlskundgebung von fremder Seite, – Grund genug, die Töne zum fesselndsten Gegenstand unserer Aufmerksamkeit und Spannung zu machen. Es fragt sich nun, wie geschieht die Vermittlung solcher Willens- und Gefühlsregungen durch das Medium wesenloser Töne? Offenbar genau so wie die Verständigung durch die Sprache geschieht, d. h. durch entsprechende Wahl und Anordnung der Töne unter Voraussetzung gewisser dem Allgemeingefühl geläufiger Grundtatsachen. Und zwar wendet sich die Musik, gleich der zur Poesie erhobenen Sprache, an zwei Seiten unseres Auffassungsvermögens: einmal an den Intellekt, durch den der rein formale Teil der Musik zum Bewußtsein kommt, das andere Mal an das Gefühl, durch das der innere Wert des Mitgeteilten verständlich wird. Wir stehen der Musik sowohl als begreifende wie als empfindende Wesen gegenüber; und das nicht etwa gesondert, sondern in jedem Augenblicke ungeteilt und ganz. Eine Ablösung des gefühlsmäßigen Teils vom intellektuellen ist ebenso unmöglich – soll das Wesen des Kunstwerks bestehen bleiben – wie das Absondern des Ausdrucks eines Sprechenden von den vorgetragenen Worten. Wollen wir also die musikalische Sprache auf ihre Verständlichkeit hin prüfen, so wird das fortgesetzt nur durch einen gleichzeitigen Aufruf an Verstand und Gefühl geschehen können. (Lit. 188, S. 16 f.)

23.3 **Paul Bekker** (1882 - 1937), der deutsche Musikschriftsteller und -kritiker, arbeitete von 1911 - 1925 bei der Frankfurter Zeitung. Er war einer der einflußreichsten Kritiker und Befürworter Neuer Musik. 1933/34 emigrierte er über Frankreich in die USA.

In dem Aufsatz »Die Bedeutung der Musik für die künstlerische Körperschulung« (in L. Pallat / F. Hilker, »Künstlerische Körperschulung«, Lit. 56) läßt Bekker zunächst offen, um welche Art von Musik es sich hier handeln soll, um Volksmusik, einfache Lied- bzw. Tanzmusik oder etwa um Kunstmusik, wobei er der Meinung ist, daß die Erzieher eher der einfacheren Musik den Vorzug geben. Er präzisiert jedoch im Laufe der Ausführungen seinen eigenen Standpunkt und bezieht klare Stellung:

Zum Grundwesen jeder Kunst gehört, daß man sie als im praktischen Sinne zwecklos erkenne. Eine wirklich den ganzen Menschen fördernde Einbeziehung der Musik in den Erziehungsplan besteht nur da, wo die Musik nicht nur pädagogisches Hilfsmittel ist, sondern in ihrer Totalität als künstlerisches Phänomen erfaßt wird. (Lit. 56, S. 82)

Die Theorie, Musik habe sich aus der Sprache entwickelt, findet Bekker zu rationalistisch; für ihn ist Musik von Anfang an etwas Irrationales.

Es kommt indessen auch hier nicht darauf an, über das Alter von Sprache und Musik zu streiten, es kommt nur darauf an, zu erkennen: Musik ist menschlicher Geschlechts- und Liebesruf als solcher bis in ihren fernsten Ursprung unabhängig von der Sprache der Gedanken und Begriffe, mit dem Grundwesen der menschlichen Natur als physiologisch bedingtes psychisches Phänomen elementar verhaftet. (Lit. 56, S. 83)

Trotz aller Entwicklung der Musik als Kunst bleibt die Musik nach Bekker im wesentlichen Gefühlsformung.

Kunst wird dadurch, daß das einstige Naturbedürfnis sich jetzt zum phantasiemäßig vorgestellten Spielreiz umwandelt und als solcher Wirkungen auslöst, die wir im Gegensatz zu den ursprünglich natürlichen als künstlich, in besonderer Begriffssteigerung als künstlerisch bezeichnen. Wir müssen diese beiden Gegensätze: den natürlichen Ursprung des Musiklautes und seine künstliche Steigerung zur Phantasievorstellung gut im Auge behalten. Gegensätze sind sie nur der äußeren

Betrachtung nach, in Wahrheit bleibt der Zusammenhang zwischen ihnen stets vorhanden und alle Bewegungen in der Musik ergeben sich aus diesem Zusammenhang. (Lit. 56, S. 83 f)

Musik als Gefühlssprache, als Erregerin der Sinne! Gefühl erklärt Bekker hier als Totalität sinnlicher Wahrnehmung überhaupt, wobei hier das verstandesmäßig nicht greifbare, logisch nicht faßbare, das Irrationale der musikalischen Wirkung gemeint ist. Musik in ihrer elementaren Bedeutung heiße Steigerung aller körperlichen und seelischen Kräfte, die sich in einer ständigen Spannung und Entspannung der Kräfte darstelle. Ein weiteres charakteristisches Merkmal der Musik ist für Bekker, daß sie vom Ursprung her gesellschaftlich wirke. Zwar sei diese Umsetzung musikalischer Spannung (physiologischer und psychischer Art) im Körperausdruck als natürlicher Realisierung nur noch selten anzutreffen, sie habe sich in die Sphäre der Phantasie verlagert. Bekker geht hier auf die Spannungs- und Erregungszustände ein, die beim Anhören von Musik im menschlichen Körper hervorgerufen werden, er nimmt positive Stellung zu Untersuchungen und Ergebnissen von Otmar Rutz und J. Sievers zu diesem Thema, ohne der Rutzschen Typenlehre in ihrer Gesamtheit zuzustimmen.

Ohne auf Jaques-Dalcroze und seine Bestrebungen einzugehen, warnt Bekker vor falschen Schlußfolgerungen:

...es ist gewiß nicht richtig, von einem Gegensatz zwischen Volks- und Kunstmusik zu sprechen, als seien beide etwas der Art nach Grundverschiedenes. Musik ist stets sinnlich intensivster Ausdruck eines den Gesamtorganismus des Menschen durchdringenden Bewegungsvorganges. Der Zusammenhang von Physis und Psyche bleibt stets gewahrt, und er gibt sich auch noch in der höchststehenden Kunstmusik durch jene rudimentären Bewegungsreflexe zu erkennen. Aber es sind tatsächlich rudimentäre Reflexe, das darf man nicht vergessen. Musik in dieser Höhe der künstlerischen Steigerung ist nur möglich geworden, indem sie die ursprüngliche Allgemeinheit der Spannungen vom Physischen ablenkte und auf das Gebiet der phantasiemäßigen Vorstellung übertrug. Man könnte von diesem rein phänomenologischen Gesichtspunkte aus die gesamte Kunstmusik als eine Degenerationserscheinung ansehen, wie ja schließlich, so gesehen, jede Kunst im Vergleich zu ihrem Naturursprung eine Abnormität ist. Aber wir müssen uns darüber klar sein, daß eben in dieser scheinbaren Abnormität, in dieser Übertragung naturhaft unbewußter Vorgänge in das Gebiet der vom Naturtrieb abgelösten Phantasieanschauung die künstlerische Veranlagung des Menschen wurzelt. Es ist mir deswegen niemals möglich, mich in eine körperlich veranschaulichte Darstellung Bach'scher Fugen, Beethoven'scher, Chopin'scher, Schubert'scher oder anderer Musik zu finden. Nicht aus Gründen irgendwelcher Sentiments, verletzter Pietät und dgl., sondern weil ich die nachträgliche Identifizierung solcher Musik mit der körperlichen Gebärde als dem Sinn nach unmöglich empfinde. So wenig es bezweifelt werden kann, daß der gymnastische Bewegungsreiz zu den emotionellen Bestandteilen dieser Musik gehört, so wenig ist es doch möglich, ihn aus der hochgesteigerten Abstraktion, zu der er hier gelangt ist, nachträglich wieder zu lösen. Mir erscheint dies ähnlich sinnwidrig und deswegen fruchtlos, wie wenn man Gemälde berühmter Meister als lebende Bilder arrangiert, um dadurch die Darstellenden zur Beherrschung der körperlichen Gebärde zu erziehen.

In beiden Fällen handelt es sich um den Versuch, Bewegungsvorgänge, die durch die Tatsache der künstlerischen Behandlung bereits der Gegenständlichkeit entzogen sind, wieder gewaltsam zu realisieren, Versuche, die also eine künstliche Zurückschraubung des Schaffensvorganges in sich schließen und deswegen nur als plumpe Vergröberungen wirken können. (Lit. 56, S. 88 f)

Dieses sicher auf Dalcroze bezogene Zitat steht in gewissem Widerspruch zu dem eingangs erwähnten Zitat (Lit. 56, S. 82).

Musik als Elementaräußerung beherrsche zwar das Ausdrucksvermögen des ganzen Menschen, aber die Konsequenz daraus, auch die Kunstmusik körperlich ausdrücken zu wollen, sie plastisch zu realisieren, lehnt Bekker ab. Zu den Bewegungsimpulsen, die Musik hervorruft, äußert er:

Diese Bewegungsimpulse kommen aus dem Ergänzungsverlangen des Menschen, aus der Sehnsucht nach etwas, das außer uns ist. Sie schließen also das Geheimnis der Beziehungen der Menschen

zueinander in sich. Die Musik spricht durch das Ohr, spricht durch das Auge, sie spricht mehr oder weniger durch alle uns verliehenen Aufnahmeorgane unserer Sinne. Wir haben aber auch erkannt, daß die Entwicklung der Musik als Kunst zur Übertragung dieser ursprünglichen Gesamtwahrnehmung in das Gebiet einer Spezialwahrnehmung, nämlich des Gehörs, geführt hat. Das Gehör erfaßt jetzt die gesamten Bewegungsimpulse als abstrakte Phantasievorstellungen, deren letzte, nicht völlig gelöste Reste als äußere Bewegungsreflexe nachzucken. Ich habe darauf hingewiesen, daß mir in diesen Fällen die nachträgliche Wiederherstellung der Verbindung von körperlicher und musikalischer Geste nicht angängig erscheint, weil ich darin den Versuch einer künstlichen Rückverwandlung sehe. Solche Musik scheidet also aus, wenn von den Beziehungen zwischen Musik und Körperschulung zu sprechen ist. Dagegen erscheint es mir unbezweifelbar, daß auch diese abstrakten Bewegungsvorgänge, eben weil sie auf phantasiemäßigen Übertragungen beruhen, erfaßt werden können nur von einem Gehör, das fähig ist, gleichsam akustisch und gymnastisch zu hören. Ich meine damit nicht etwa die Befähigung zur Vorstellung irgendwelcher äußerlichen Bilder, sondern ich meine die Entwicklung des Musikgefühls, die stets den musikalischen Impuls in seiner ursprünglichen Totalität als Bewegungs- und Spannungsimpuls des Gesamtorganismus erkennt. (Lit. 56, S. 89 f)

Trotz aller Versuche Bekkers, die Musik als eine Einheit zu betrachten, kommt es zu einer Ausgrenzung der Kunstmusik für den Bereich der künstlerischen Körperschulung und die Bevorzugung der »Volksmusik«. Hier könne sie Impuls, Stimulanz, pädagogisches Hilfsmittel sein. Dieses Gespaltensein kommt auch im folgenden Zitat zum Ausdruck:

Ich glaube demnach, daß wir gar nicht richtig tun, wenn wir Natur- und Kunstmusik als zwei verschiedene Arten von Musik ansehen. Vielmehr handelt es sich nur um graduell voneinander abweichende Erscheinungen, die in der primitiveren Form, also der sogenannten Volksmusik, die ursprüngliche Verbindung körperlichen und klanglichen Ausdrucks deutlich hervortreten lassen, während diese Verbindung in den höheren Formen zwar weiterbesteht, aber in das Unterbewußtsein zurückgedrängt wird und sich vorwiegend in Phantasievorstellungen auswirkt. (Lit. 56, S. 90)

Zum Einfluß der Musik auf die Körperschulung:

In ihren Anfängen hängen beide unmittelbar miteinander zusammen, und eine Schulung des Musiksinnes wird die Körperschulung ebenso notwendig in sich schließen, wie die Körperschulung die Wirkung des musikalischen Sinnes. (Lit. 56, S. 90)

Bekker ist gegen eine Überbetonung des Rhythmus; er spricht der Melodik und Dynamik neben dem Rhythmus eine ebenso wichtige Rolle zu.

Melodik als Linie, deren Steigen und Fallen die lineare Umgrenzung bestimmt, Rhythmik als die den Aufbau und das konstruktive Verhältnis bestimmende Bewegungsfläche, Dynamik als die Licht und Schatten kennzeichnende Umgrenzung des Bewegungsraumes. In diesen drei Faktoren, die mir als durchaus gleich wichtig und daher einander gleichberechtigt erscheinen, sehe ich die stärksten Elementarbindungen zwischen Musik und körperlichem Ausdruck. In allen dreien wirkt sich der grundlegende Bewegungsantrieb unmittelbar aus, alle drei sind sowohl musikalische Lautäußerungen wie körperliche Bewegungsfunktionen. (Lit. 56, S. 91)

Die gesellschaftliche Rolle der Musik wird am Schluß noch einmal hervorgehoben, wenn darauf hingewiesen wird, daß Musik ihrer Natur nach nicht auf den Einzelmenschen, sondern auf die zwischenmenschlichen Beziehungen gerichtet sei, daß sie den Strom des Lebens vom einen auf den anderen Menschen übertrage.

Die vorhin genannten Elementaräußerungen: Melodik, Rhythmik, Dynamik streben nach Auswirkung zur Form und diese Form basiert bereits in der Grundidee auf der gesellschaftlichen Zusammenfassung. Mag sie sich als Tanz, als Marsch, als Chor darstellen, immer ist darin, außer den vorher erwähnten Einzelbewegungen, die Voraussetzung und künstlerische Regulierung einer Massen- oder Mehrheitsbewegung, die sich auch als solche auswirkt. (Lit. 56, S. 92)

Diesen soziologischen Aspekt der Musik hält Bekker, was den Einfluß auf die Körperschulung anbetrifft, für besonders wichtig. Individuelle Bewegung innerhalb der Masse, Freiheit und Gebundenheit, diese Grundprobleme der Erziehung sind nach seiner Auffassung nur durch eine sittliche Erziehung in Verbindung mit körperlicher Erziehung zu lösen. Zwischen beiden nehme die Musikerziehung eine Vermittlerrolle ein.

> *Es ist daher genau genommen eigentlich falsch, über den Einfluß der Musik auf die künstlerische Körperschulung zu sprechen, weil solche thematische Gegenüberstellung den Eindruck erwecken könnte, als handle es sich um zwei grundverschiedene Dinge, die aus irgendeiner intellektuellen Spekulation zu besonderen pädagogischen Zwecken verbunden werden sollen. In Wahrheit handelt es sich hier aber um eine naturverbundene Sache, die erst nachträglich in zwei Hälften getrennt ist. Man kann Musik und Körper so wenig voneinander trennen, wie man Leib und Seele als zwei verschiedene Substanzen betrachten kann. Eines lebt im andern, eines wächst aus dem andern, eines ist die Blüte, das andere die Wurzel und die Beziehungen wechseln ständig, wie die Kräfte sich gegenseitig durchdringen. Es ist daher auch nicht die Aufgabe der Pädagogik, Beziehungen zwischen Musik und Körper auszuspüren und abzugrenzen. Die Aufgabe ist vielmehr das natürliche Verbundensein beider, ihre organische Identität anzuerkennen, ihre Trennung als falsch anzusehen und alles zu tun, um das, was heut noch an Vorurteilen und Hemmungen des Blickes zwischen ihnen steht, zu beseitigen, damit sie wieder als natürliche Einheit erscheinen und wirken können.* (Lit. 56, S. 93)

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß Bekker, was die künstlerische Körperschulung anbetrifft, die Musik nur als Mittel zum Zweck betrachtet, die unmittelbare Wirkung der Musik aus sich und durch sich selbst, nicht zur Kenntnis nimmt, das musikalische Werk denen, die sich der Bewegungskunst verschrieben haben vorenthält – sie müssen sich mit Einfachem begnügen. Zwar eignet sich nicht jede Musik zur plastischen Darstellung durch den Körper, das wurde bereits schon des öfteren betont, und insofern könnte man Bekker zustimmen, aber der Rigorismus seiner Thesen, mit denen er die Ausgrenzung der Kunstmusik vertritt, erinnert sehr an Klages und seine Anhänger. Eine Nähe zur Musikalischen Jugendbewegung und zu den offiziellen musikpädagogischen Reformideen ist hier unverkennbar. Es ist nicht zu leugnen, daß bis auf den heutigen Tag diese Ansicht über Musik und ihre Funktion einen großen Einfluß auf die Rhythmik ausgeübt hat. Die Kunstmusik, die Beschäftigung mit ihr und ihren Formen, hatte nie einen besonderen Stellenwert in der Rhythmik gehabt. Diese Tatsache steht jedoch im Gegensatz zur Musikerziehung an den Schulen, besonders an höheren Schulen. Hier stehen nicht nur einfache Lieder und Tänze, sondern gerade das musikalische Werk im Mittelpunkt der Betrachtung.

23.4 **Vilém Flusser** (1920 - 1991), Schriftsteller und Philosoph. Für Flusser war die Musik eine Art Lebenselixier, seine ständige Begleiterin bei der täglichen Arbeit. In seinem letzten Werk »Gesten, Versuch einer Phänomenologie« (1991, Lit. 104) trifft man unvermutet auf Aussagen über die Wirkung von Musik auf den Menschen, die in ihrer Kürze und ihrer körperhaften Prägnanz ihresgleichen suchen.
Der Begriff »Geste« wird von Flusser hier in Anlehnung an das lateinische Wort »gesta« (Taten) als Tätigkeit, die Ausdruck einer Freiheit ist, als aktives In-der-Welt-Sein des Menschen definiert. Über die Geste des Musikhörens schreibt er:

> *Beim Musikhören wird der Körper Musik, und die Musik wird Körper. Dementsprechend ist die Geste des Musikhörens eine Körperstellung, in der sich die Musik verkörpert.* (Lit. 104, S. 198)

Die Geste des Hörens ist im wesentlichen ein Anpassen des Körpers an eine akustische Botschaft.

> *Da der Hörende beim Hören selbst die gehörte Musik ist, da sein »Selbst« die Musik ist, heißt, sich der Musik anpassen, eben selbst Musik zu werden.* (Lit. 104, S. 198)

> *Der Empfang von Musik im Bauch (und in der Brust, im Geschlecht, im Kopf, kurz in allen zur Schwingung disponierten Körperteilen) ist Pathos, und sein Effekt ist Empathie in die Botschaft.* (Lit. 104, S. 198)

Das will sagen, da der menschliche Körper für Schallwellen durchlässig (permeabel) ist, erfühlt, »erleidet« er sie (vom griechischen pathein = erleiden), er wird von ihr ergriffen.

> *...im Musikhören, in dieser akustischen Massage, wird eine der höchsten Formen, wenn nicht überhaupt die höchste Form von Geist, Seele, Intellekt empfangen, und zwar so, daß in dieser akustischen Massage der eigene Geist und derjenige des Senders der Botschaft übereinkommen.* (Lit. 104, S. 199)

> *Das Musikhören ist eine Geste, bei der durch akustische Massage der Körper zu Geist wird.* (Lit. 104, S. 200)

> *Daher ist die Beschreibung des Musikhörens als akustische Massage keine Desakralisation des Geistes. Im Gegenteil, sie zeigt erst richtig das Geheimnis des Geistigen im allgemeinen und der Musik im besonderen: nämlich die geheimnisvolle Dunkelheit im Inneren der schwarzen Kiste. Erst wenn man Musik auf Akustik zurückführt und den Geist auf Nerven und Muskeln, erblickt man das Geheimnis des Pathos, das orphische Mysterium, den pythagoreischen »Lehrsatz«: die Harmonie, wonach Musik und Mathematik als »perípathein« und »em-pathein« jene Kunst (»techne«) sind, welche zur Weisheit der Schönheit und Güte führt, zur »sophia« der »kalokagathía«.* (Lit. 104, S. 201)

Wenn man sich die Gedanken Flussers zu eigen macht und sie mit den Vorstellungen über die Wirkung und den Einfluß von Musik von Jaques-Dalcroze vergleicht, wird man viele Parallelen finden. Was spricht eigentlich dagegen, noch einen weiteren Schritt zu tun, vom Hören zum plastischen Realisieren von Musik, den zur Musik gewordenen Körper sichtbar und erlebbar für sich selbst und für andere zu machen?

24. Fragen zur Ästhetik

In der Auseinandersetzung mit dem Werk von Jaques-Dalcroze spielen Fragen der Ästhetik, nach dem Wesen des Schönen, der Natürlichkeit und Kunstmäßigkeit, der Unterordnung und der Freiheit eine nicht unwesentliche Rolle. Abgesehen davon, daß die Methode Jaques-Dalcroze und speziell die »Rhythmische Gymnastik« eine Lehr- und Lernmethode ist, die zur Musik durch Musik über den eigenen Körper führen will, also keine selbständige Kunst im eigentlichen Sinn (was die meisten Kritiker immer wieder vergessen), gelten diese Fragestellungen im besonderen Maße auch der Belebten Plastik, der künstlerischen Form der Rhythmik, die jedoch als selbständige Bewegungskunst über ihre Anfänge nicht hinausgekommen ist.

Friedrich Schiller hat in »Kallias oder Über die Schönheit« zu diesem Themenkomplex Stellung genommen. Die ausgewählten Zitate sollen dazu beitragen, die in Teil 21 und 22 geäußerten Meinungen und Ansichten zu vorliegendem Thema zu relativieren bzw. zu korrigieren.

Freiheit in der Erscheinung ist eins mit der Schönheit.

> *Der Grund der Schönheit ist überall Freiheit in der Erscheinung. Der Grund unserer Vorstellung von Schönheit ist Technik in der Freiheit.* (Lit. 189)

Resümee: »Schönheit ist Natur in der Kunstmäßigkeit«.

Der Begriff Natur:

> *Der Technik gegenübergestellt ist Natur, was durch sich selbst ist, Kunst ist, was durch eine Regel ist. Natur in der Kunstmäßigkeit, was sich selber die Regel gibt – was durch seine Regel ist (Freiheit in der Regel, Regel in der Freiheit).* (Lit. 189, S. 23)

> *Dagegen nehmen wir überall Schönheit wahr, wo die Masse von der Form und (in Tier- und Pflanzenreich) von den lebendigen Kräften (in die ich die Autonomie des Organischen setze) völlig beherrscht wird.* (Lit. 189, S. 25)

> *Natur ist schön, wenn sie aussieht wie Kunst; Kunst ist schön, wenn sie aussieht wie Natur.* (Lit. 189, S. 28)

> *Schönheit ist durch sich gebändigte Kraft; Beschränkung aus Kraft.* (Lit. 189, S. 33)

Natur und Freiheit

> *Die Natur liebt keinen Sprung. Sehen wir sie einen tun, so zeigt es, daß ihr Gewalt geschehen ist. Freiwillig hingegen erscheint nur diejenige Bewegung, an der man keinen bestimmten Punkt angeben kann, bei dem sie ihre Richtung abänderte. (Und dies ist der Fall mit der Schlangenlinie, welche sich von der oben abgebildeten bloß durch ihre Freiheit unterscheidet).* (Lit. 189, S. 35)

Das Schöne in der Kunst

> *Das Schöne der Form oder der Darstellung ist der Kunst allein eigen.*
> *Das Schöne der Natur, sagt Kant sehr richtig, ist ein schönes Ding; das Schöne der Kunst ist eine schöne Vorstellung von einem Dinge.* (Lit. 189, S. 37)

Darstellung

> *Man beschreibt einen Gegenstand, wenn man die Merkmale, die ihn kenntlich machen, in Begriffe verwandelt und zur Einheit der Erkenntnis verbindet. Man stellt ihn dar, wenn man die verbundenen Merkmale unmittelbar in der Anschauung vorlegt. Das Vermögen der Anschauungen ist die Einbildungskraft. Ein Gegenstand heißt also dargestellt, wenn die Vorstellung desselben unmittelbar vor die Einbildungskraft gebracht wird.* (Lit. 189, S. 38)

Das Kunstschöne nämlich ist nicht die Natur selbst, sondern nur eine Nachahmung derselben in einem Medium, das von dem Nachgeahmten materialiter ganz verschieden ist. Nachahmung ist die formale Ähnlichkeit des Materialverschiedenen. (Lit. 189, S. 38)

Der darzustellende Gegenstand legt seine Lebendigkeit ab, er ist nicht selbst gegenwärtig, sondern seine Sache wird durch einen ihm ganz unähnlichen Stoff geführt, auf den es ankommt, wieviel jener von der Individualität retten oder einbüßen soll. Nun kommt also die fremde Natur des Stoffes dazwischen, und nicht diese allein, sondern auch die ebenso fremde Natur des Künstlers, der diesem Stoffe seine Form zu geben hat. Alle Dinge aber wirken notwendig nach ihrer Natur. Es sind hier also dreierlei Naturen, die miteinander ringen. Die Natur des Darzustellenden, die Natur des darstellenden Stoffes und die Natur des Künstlers, welche jene beiden in Übereinstimmung bringen soll. (Lit. 189, S. 38)

Bei einem Kunstwerk also muß sich der Stoff (die Natur des Nachahmenden) in der Form (des Nachgeahmten), der Körper in der Idee, die Wirklichkeit in der Erscheinung verlieren. (Lit. 189, S. 39)

25. Originalkopien der Seiten 1, 2 und 7-25 (Vorkapitel) aus »Die Rhythmische Gymnastik« von 1906

Methode Jaques-Dalcroze

ERSTER TEIL

(2 Bände)

RHYTHMISCHE GYMNASTIK

ERSTER BAND

Jede Abschrift oder irgend welche Nachahmung der in dieser Methode enthaltenen Materien wird nach dem Gesetze betreffend das Urheberrecht an Werken der Literatur und Kunst strengstens verfolgt.

Rechte der öffentlichen Aufführung, der Übersetzung, der Vervielfältigung und des Arrangements für alle Länder vorbehalten.

PARIS
28, Rue de Bondy

NEUCHATEL
3, Rue du Coq d'Inde

LEIPZIG
94, Seeburgstrasse

Verlag von SANDOZ, JOBIN & Cie

COPYRIGHT BY SANDOZ, JOBIN & Cº, 1906

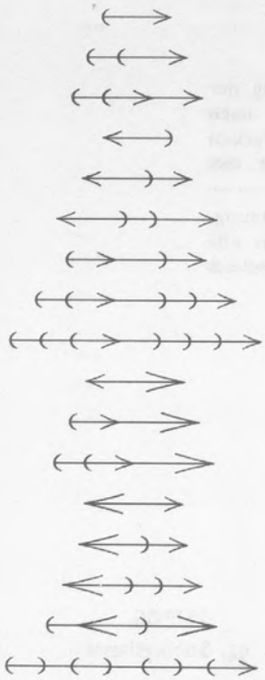
Die Schriftzeichen für die Atmung

⊏	Plötzliche Spannung des geraden Bauchmuskels	nach einem halben, die Lungen nicht vollständig füllenden Atemzug, aber ohne während der vorgeschriebenen Bewegung zu atmen.
⊐	Plötzliche Erschlaffung des geraden Bauchmuskels	
⊏——⊐	Spannung, darauf Erschlaffung des geraden Muskels	
⊏⊏⊏⊏ u.s.w.	Reihenfolge von Anspannungsbewegungen des geraden Muskels	
⊐⊐⊐⊐ u.s.w.	Reihenfolge von Abspannungsbewegungen des geraden Muskels	
ε	Ausdehnung des Brustkorbes durch plötzliche Anspannung der Zwischenrippenmuskeln	nach einem halben Atemzuge, aber ohne gleichzeitig mit der vorgeschriebenen Bewegung zu atmen.
϶	Plötzliche Erschlaffung der Zwischenrippenmuskeln	
ε—϶	Anspannung, darauf Erschlaffung der Zwischenrippenmuskeln	

1 — Erster Teil

Auszug aus Seite 1 des Originals

(Kurze, die Brust nicht füllende Einatmung.
) Kurze, die Brust nicht leerende Ausatmung.
(—) Kurze Einatmung, darauf kurze Ausatmung.
< Kurze, die Brust füllende Einatmung.
> Kurze, die Brust leerende Ausatmung.
<> Kurze Einatmung, darauf kurze Ausatmung.
< Lange, die Brust füllende Einatmung.
> Lange, die Brust leerende Ausatmung.
<—> Lange Einatmung, darauf lange Ausatmung.



Zusammenstellungen verschiedener Ein- und Ausatmungszeichen.

♈ Einatmungszeichen für die rhythmischen Marschübungen mit Gesang.

Auszug der Originalseite 2

— 7 —

Ebenso darf das Einziehen der Unterleibsgegend nur in dem allerletzten Augenblick der Einatmung stattfinden, im Augenblick, wo die erste Rippe das Schlüsselbein leicht emporhebt; es ist die unterste Unterleibsgegend, welche sachte zurückgezogen werden muss, während die obere Partie ausgedehnt bleibt.

Der Rücken muss gerade bleiben und nie hohl werden während der Bewegung der Einatmung.

Kurzer Inhalt des Gesagten. – ***Jegliche Einatmung muss stattfinden durch eine gleichzeitige Ausdehnung des Unterleibes und des Brustkorbes.***

Vergleiche die anatomischen Tafeln am Schlusse dieses Bandes.

* * *

Damit die Atmung natürlich und normal vor sich gehe, muss sie von Anfang an sämtliche organischen Teile in Tätigkeit setzen, welche dazu mitwirken. Darum möge der Lehrer von der ersten Unterrichtsstunde an darauf bestehen, dass der Schüler *keine* Einatmungsweise *ausschliesslich* übt.

Nichtsdestoweniger wird der Schüler im Laufe der ersten Periode des Atemstudiums den *Ausgangspunkt* der Einatmungsbewegung im Unterleibe nehmen müssen und sie weiter nach oben *fortsetzen* bis zu den unteren und darauf bis zu den oberen Rippen, jegliche Schlüsselbein- und Schulterbewegung dabei *aus*schliessend.

Nach Verlauf einer gewissen regelmässigen Uebungszeit wird dann der Schüler dazu gelangen, die abdominale und Rippenatmung durch eine *gleichzeitige Ausdehnungsbewegung des Unterleibes und des Brustkorbes* ausführen zu können.

Es wird gewiss Schüler geben, die durch eine *schlecht* proportionierte Kraft der Atemmuskeln nur *eine* dieser Ausdehnungsbewegungen ausführen können; sie werden entweder ausschliesslich durch die abdominale Ausdehnungsbewegung, oder ausschliesslich durch die Ausdehnungsbewegung des Brustkorbes (der Rippen) atmen. Auch wird es solche Schüler geben, die die schlechte Gewohnheit haben, die Schultern und das Schlüsselbein im Augenblick der Einatmung zu heben.

Damit diese Schüler die Bewegung, welche ihnen nicht natürlich ist, finden und zu eigen machen und dahin gelangen, die überflüssige und schädliche Bewegung der Schultern und des Schlüsselbeins zu beseitigen, sind die « Allgemeinen Atemübungen in Kategorien eingeteilt:

1. Uebungen, um die abdominale (Unterleibs-) Einatmung zu *finden*.
2. Uebungen, um die Rippeneinatmung zu *finden*.
3. Uebungen, welche in Haltungen auszuführen sind, die die Ausdehnung des Unterleibs *begünstigen*.
4. Uebungen, welche in Haltungen auszuführen sind, die die Ausdehnung des Brustkorbes *begünstigen*.
5. Uebungen, um die Schlüsselbeinatmung zu *beseitigen*.

Anmerkung. — Abgesehen von den zwei ersten Kategorien, müssen *alle* allgemeinen Atemübungen (Seite 12) und *alle* rhythmischen Atemübungen (die Kapitel III der Lektionen) mit *gleichzeitiger* Unterleibs- und Rippenatmung ausgeführt werden.

S. Seite 6 und die anatomischen Tafeln am Schlusse dieses Bandes.

— 8 —

< Bei der tiefen und langen Einatmung ziehen das Zwerchfell und die Zwischenrippenmuskeln sich zusammen, d. h. der Unterleib und die Brustwand dehnen sich gleichmässig und allmählich bis zum Schlusse der Einatmung aus. Der grosse gerade Bauchmuskel bleibt durchaus *geschmeidig*.

(((Bei der kurzen, die Lungen nicht vollständig füllenden Einatmung findet diese Ausdehnung ebenfalls allmählich statt, aber sie geht infolge der Atemunterbrechungen in regelmässigen kleineren Abschnitten, d. h. ruckweise vor sich. Sowohl während der Einatmung als während der Atemunterbrechungen muss der gerade Bauchmuskel dehnbar und geschmeidig bleiben.

< (< Bei jeder Einatmungsweise muss der obere Teil des Brustkorbes verhältnismässig ruhig bleiben, so dass die sogenannte Schlüsselbeinatmung vermieden wird.

Die Dehnung der Zwerchfellgegend

—— Die Dehnung der Zwerchfellgegend dauert fort nach einer Einatmung, sowie während der Ein- und Ausatmungsunterbrechungen und zwar durch die Zusammenziehung des Zwerchfells und der Zwischenrippenmuskeln. Wenn diese Muskeln genügend Kraft entfalten, wird man das Gefühl haben, als *drücke* man die ganze Brustkorbwand *nach aussen* (deren untere Hälfte besonders) und dadurch wird nicht nur die verhältnismässige Ruhe des Brustkorbes erreicht, sondern auch die Bewegungsfreiheit der Stimmbänder, der Muskeln der Kehle, der Zunge und der Lippen, um jeglichen Selbstlauter und Mitlauter zu bilden. Die Stimmbänder treten nur bei den klingenden Mitlautern in Wirkung:

m, n, l, r, w, s (Sonne);
j (auch französisch);
v (holländisch).

Zusammenziehung des geraden Bauchmuskels

S. die anatomische Tafel am Schlusse dieses Bandes.

⊏ Bei den Uebungen für den geraden Bauchmuskel (welche *nach* einer halben Einatmung auszuführen sind) dehnt der Unterleib sich ruckweise aus, *aber* diese Bewegungen sind *unabhängig von dem Atem*. Die Kraft des geraden Bauchmuskels vervollkommnet die explosiven Mitlauter:

p, b, t, d, k, g;

die Zischlauter:

s, f, v, sch, ch;
th (englisch);

den Wohllaut der betonten und verstärkten Selbstlauter und regelt das *crescendo* und *diminuendo*.

Zusammenziehung der Zwischenrippenmuskeln

ε Bei den Uebungen für das Zusammenziehen der Zwischenrippenmuskeln wird die Ausdehnung des Brustkorbes *vor* der Atemübung ausgeführt. Die Bewegung ist

selbständig, d. h. *unabhängig von dem Atem*, denn die Ausdehnung des Brustkorbes dauert unverändert fort während der Ein- und Ausatmungen der ganzen Uebung. Der Widerstand der Zwischenrippenmuskeln verhindert die zu rasche Abnahme der Brustkorbausdehnung *bei jeder Ausatmungsweise* und beschützt dadurch den Kehlkopf und die Stimmbänder gegen jeglichen unnatürlichen Druck, welchen die gewaltsam in den Lungen komprimierte Luft sonst auf sie ausüben könnte, und deren Opfer sie werden würden.

Die Ausatmung

— Bei der langen Ausatmung nimmt die Ausdehnung des Unterleibes und des Brustkorbes allmählich ab.

))) Bei der kurzen Ausatmung, welche die Lungen nicht vollständig leert, nimmt die Ausdehnung ebenfalls allmählich ab, aber mit regelmässigen Ausatmungsunterbrechungen.

>) > Bei jeglicher Ausatmungsweise sind es die Zwischenrippenmuskeln, welche den Grad der Schnelligkeit abmessen, womit die Abnahme der Ausdehnung des Unterleibes und des Brustkorbes vor sich geht. Indem man durch das Zusammenziehen dieser Muskeln das Gefühl beibehält, als drücke man die ganze Brustwand nach aussen, geht die Ausatmung nur langsam von statten.

Wenn man die Kraft, womit man die Brustwand nach aussen drückt, mässigt, so beschleunigt man die Ausatmung.

Wenn die Zwischenrippenmuskeln plötzlich erschlaffen nimmt die Ausatmung die Form eines Seufzers an.

Eine Beschleunigung der Ausatmung durch einen Druck der Brustwand oder eines Teiles der Brustwand nach *innen* muss unter allen Umständen vermieden werden, da die Stimme und die Gesundheit darunter Schaden erleiden würden.

Erschlaffung der Zwischenrippenmuskeln

ʒ Diese Bewegung findet *nach* der letzten in einer Uebung angedeuteten Ausatmung statt. (Siehe das Zeichen für das Zusammenziehen der Zwischenrippenmuskeln ɛ, Seite 8.)

Die *Einatmung* vollführe man immer durch die Nase und die *Ausatmung* bald durch den Mund, bald durch den Mund und die Nase gleichzeitig. Die Ausatmung führe man auf den *klanglosen* Vokal *ü* aus, aber so deutlich, dass der Lehrer es hören kann. Der Schüler möge aber darauf achten, dass er dabei die Zunge nicht zusammenzieht.

Anmerkung. — *Weder* die Einatmung, welche die Lungen vollständig füllt, *noch* die Ausatmung welche die Lungen vollständig leert, *darf übertrieben werden.*

Der Ausnahmefall, in welchem der Schüler dazu ermutigt werden soll die Ein- oder die Ausatmung fortzusetzen, nachdem er die vermeintliche Grenze der betreffenden Bewegung erreicht hat *(vermeintlich,* weil die Atemmuskeln ausserordentlich

schwach sind) — dieser Ausnahmefall wird leicht von dem erfahrenen Lehrer, bzw. dem erfahrenen Arzt erkannt werden.

Haltung

Der Körper ruht in gutem Gleichgewicht auf beiden Füssen; die Beine ohne Uebertreibung gestreckt, ein wenig gespreizt, damit der Unterleib vollständig frei sei; die Kniee gestreckt, nicht durchgedrückt. Alle Muskeln, welche den Körper aufrecht erhalten, diejenigen der Füsse, der Beine und der ganzen Rückenlänge im besonderen, in mässiger Spannung.

Dahingegen müssen die Arme schlaff sein und die Muskeln des Halses geschmeidig; die Unterleibsgegend ohne jegliche Spannung; die Schultern werden so niedrig wie möglich gehalten und die Gesichtsmuskeln befinden sich in vollkommener Ruhe. Die Wirbelsäule bildet eine gerade Linie bis zur Taille.

Allgemeine Regeln für die Marschübungen

Anmerkung. Es ist von grösster Wichtigkeit streng darauf zu achten, dass die Bewegungen der Schüler *genau* zusammenfallen mit den auszuführenden Zeitwerten. Jede Bewegung verlangt Zeit, — und um einen «Niederschlag» gut mit dem Fuss auszuführen, d. h. den Fuss genau im selben Augenblick energisch auf den Boden zu stellen, wo der schwere Taktteil anfängt, ist es nötig den Fuss vor dem schweren Taktteil zu heben. — Dasselbe gilt für die Schritte, welche auf leichte Taktteile auszuführen sind. — Der Gedanke muss der Ausführung voran gehen!

Ein Schritt, welcher zwei oder mehrere Taktteile dauert (von Lektion 4 an)

Auf den ersten zum Schritt gehörenden Taktteil macht der eine oder der andere Fuss einen Schritt vorwärts. Während der Körper sich nun fest auf diesen stützt, wird die ganze Dauer des Schrittes in ebensoviele durch das andere Bein ausgeführten Bewegungen zerlegt, als da Taktteile in dem jeweilig auszuführenden Zeitwert enthalten sind; der die Bewegungen ausführende Fuss markiert jeden dieser Taktteile durch leichtes Berühren des Bodens.

Erste Regel zur Erhaltung des Gleichgewichts (von Lektion 5 an)

Fig. 6

Bei der Ausführung eines Schrittes, welcher drei Taktteile, sowie eines Schrittes, welcher vier Taktteile andauert, wird folgende Bewegung ausgeführt: während der Körper sich auf den einen Fuss stützt, bewegt sich das andere Bein in gestreckter Haltung an ihm vorbei. Ist es das rechte Bein, welches die Kreuzungsbewegung ausführt, so soll der Rumpf sich nach *rechts* überneigen, sodass der Körper eine *gerade Linie* darstellt, welche von dem rechten Schulterblatt (der rechten Brust) bis zur äussersten Spitze des rechten Fusses verläuft; (der rechte Fuss befindet sich infolge der Kreuzung links vom linken Fuss). (Fig. 6.)

Wenn sich dahingegen das rechte Bein nach rechts vom Körper *entfernt*, so neigt sich der Rumpf nach *links* über und die vom Körper gebildete gerade Linie ver-

— 11 —

läuft von dem linken Schulterblatt (der linken Brust) bis zur äussersten Spitze des rechten Fusses, welcher sich rechts befindet. (Fig. 7.)

Der Kopf folgt immer in leichter natürlicher Weise der Seitwärtsneigung des Rumpfes.

Man wird gut tun, die vorbereitenden Uebungen (von Lektion 7 an) häufig zu wiederholen.

Fig. 7

Zweite Regel zur Erhaltung des Gleichgewichts

Wenn der Arm sich nach links bewegt, neigt sich der Kopf nach rechts, und umgekehrt.

Anmerkung. Wenn diese beiden Regeln sich widersprechen, behält die erste als die stärkere ihre Gültigkeit.

Allgemeine Regeln für das Taktschlagen

Jede Bewegung soll energisch ausgeführt werden, sodass die Hand entweder unten, links, rechts oder oben *ankommt* im Augenblicke selbst da der Taktteil *anfängt*; sie verhält sich regungslos während der ganzen Dauer des Taktteiles.

Ein in zwei Achteln ♫, oder in drei Achteln ♫♪ geteilter Taktteil verlangt energische Bewegungsunterbrechungen,

Der *periodische Haltungswechsel* (von Kapitel 3 an) soll sehr genau, ohne Zeitverlust ausgeführt werden. — Wenn die Uebung auf einen leichten Taktteil angefangen hat, so wird der Haltungswechsel auf den nämlichen leichten Taktteil des zweiten, dritten oder vierten Taktes stattfinden, je nach der im Texte derselben Uebung angegebenen Anzahl von Takten. — Der Lehrer möge darauf achten, dass der hierauf folgende «Niederschlag» deswegen nicht weniger energisch ausgeführt wird.

Verschiedene Bemerkungen

Die mit einem Schluss- oder Doppelstrich ‖ endenden Uebungen (von Lektion 8 an) werden nicht wiederholt. — Wenn der Lehrer sie dennoch zu wiederholen wünscht mit dem Zwecke sie zu vervollkommnen, so fange er erst nach einer kurzen Ruhepause wieder von vorn an.

Wenn der Doppelstrich von dem Wiederholungszeichen vorangegangen wird :‖, so wird die Uebung ohne Unterbrechung zweimal hintereinander ausgeführt. Wenn man sie dann nach einer kleinen Ruhepause nochmals vornimmt, so führe man sie wiederum zweimal hinter einander aus.

Wenn die Uebung nicht mit einem Doppelstrich schliesst, wird der Lehrer den Marsch so lange fortführen lassen, wie es ihm gutdünkt.

— 12 —

Ausführung des letzten Schrittes (von Lektion 8 an)

Beim letzten Schritt stellt sich der eine Fuss immer neben den andern; Absätze geschlossen.

Wenn der letzte Schritt eine 𝅗𝅥. oder eine 𝅝 ist, so geht diese Bewegung von selber vor sich. Wenn er eine 𝅗𝅥 ist, so führt man ihn folgendermassen aus: Kniebeugung (mit geschlossenen Absätzen) auf den ersten zum Schritt gehörenden Taktteil; Wiederaufrichten auf den zweiten.

Wenn der letzte Schritt eine ♩ ist, setzt der eine Fuss sich einfach neben den andern.

Die Hand macht die Bewegung des ersten zum Schritt gehörenden Taktteiles und bleibt regungslos während seiner ganzen Dauer.

Nach Verlauf der ganzen Dauer des letzten Schrittes tritt der ganze Körper in Ruhe ein.

Die letzte dem :|| vorangehende Note gilt erst beim Schluss der Wiederholung als letzter Schritt.

Eine den Schluss bildende Pause (ganze, halbe u. s. w.) wird niemals ausgeführt.

Allgemeine Atemübungen

Der «Niederschlag» (der schwerste, d. h. der erste Taktteil) muss mit mehr Energie ausgeführt werden als die andern Taktteile, sowohl wenn er durch eine Einatmung als wenn er durch eine Ausatmung zum Ausdruck kommt. Man achte ganz besonders auf diese Regel bei den dreiteiligen Takten und bei den Triolen (Lektion 14 und folgende) deren erstes Achtel immer deutlicher hervortreten soll als das zweite und das dritte.

Die Atemübungen werden erst im zweiten Teil des Kurses mit den Takt- und Marschbewegungen verbunden. Aber bei den Marschen mit Gesang halte man streng darauf dass die Schüler die grösste Aufmerksamkeit auf das Einatmungszeichen ♈ verwenden, welche darin geschrieben steht. (Siehe das Kap. X und die rhythmischen Märsche.)

Man mache die Atemübungen nicht länger als 8 Minuten hinter einander.

Hier folgen die allgemeinen Atemübungen, welche dazu bestimmt sind den Anfang jeder einzelnen Unterrichtsstunde zu bilden, und zwar in der Reihenfolge welche empfehlenswert erscheint.

Die Haltungen, in welchen folgende Uebungen ausgeführt werden, begünstigen die Ausdehnung der Unterleibsgegend

Uebungen um die Bewegung der Ausdehnung zu *finden*, s. Seite 14.

Uebung 1. — Erste Stellung: Die Arme in horizontaler Richtung seitwärts gestreckt, gerader Körper; die Handflächen nach unten gekehrt.

— 13 —

Zweite Stellung: Die Arme gesenkt, die Handflächen gegen die Schenkel gelegt, die Fingerspitzen nach unten gerichtet.

Die *Einatmung* während die Arme sich senken; die Ausatmung während sie sich heben.

Uebung 2. — Dieselbe Uebung wie Uebung 1 aber in knieender Haltung.

Uebung 3. — *Erste Stellung:* Die Arme seitwärts und in horizontaler Linie gestreckt; die inneren Handflächen nach vorn.

Zweite Stellung: Die gestreckten Arme senken sich nach rückwärts, die Hände werden unten am Rücken verschlungen, wodurch die Schultern zurückgezogen werden.

Die *Einatmung* während man zur zweiten Stellung übergeht; die Ausdehnung der Abdominalgegend gibt hier ein Gefühl grosser Spannung.

Uebung 4. — *Erste Stellung:* Der Rumpf nach vorn gebeugt; die Arme gestreckt; die Handflächen dem Körper zugewandt; die Finger gestreckt; die Fingerspitzen berühren beinahe den Fussboden. (Fig. 8.)

Fig. 8.
Uebung 4

Zweite Stellung: Der Körper ist in gutem Gleichgewicht in gerader Linie aufgerichtet, die Arme rückwärts gestreckt, ein ∧ bildend; die Fingerspitzen dem Boden zugekehrt. (Fig. 9.)

Fig. 9.
Uebung 4

Der Uebergang zwischen den beiden Stellungen wird langsam vollzogen, indem die gestreckten Ellenbogen, Handgelenke und Hände der aufrichtenden Bewegung in natürlicher Weise folgen. Die *Einatmung*, während der Körper sich empor richtet, die *Ausatmung*, während der Rumpfbeugung.

Die Haltungen, in welchen folgende Uebungen ausgeführt werden, begünstigen die Ausdehnung des Brustkorbes.

Uebungen um die Bewegung der Ausdehnung zu *finden*, s. Seite 15.

Uebung 1. — *Erste Stellung:* Die Arme in horizontaler Richtung nach vorne gestreckt; die Handflächen einander zugekehrt.

Zweite Stellung: Die Arme in horizontaler Richtung seitwärts gestreckt; die Handflächen nach vorn gewendet.

Der Uebergang zwischen den zwei Stellungen geht langsam vor sich; die *Einatmung* während die Arme sich seitwärts bewegen; die *Ausatmung* während sie sich einander nähern.

Anmerkung. — Der Lehrer regelt die vorhergehenden, sowie die folgenden Uebungen, indem er langsam, in gleichmässigen Zeitabschnitten: *eins, zwei,* zählt. Die Einatmung wird während des Zeitabschnittes *eins*, die Ausatmung während des Zeitabschnittes *zwei* ausgeführt. Darauf wird der Lehrer *eins, zwei, drei* zählen: Die Einatmung wird während *eins* stattfinden; der Zeitabschnitt *zwei* wird von einer Atemunterbrechung ausgefüllt; während *drei* atmet der Schüler aus. — Hierauf zählt der Lehrer *eins, zwei, drei, vier*: Während *eins* Einatmung; während *zwei* und *drei* Atemunterbrechung; während *vier* Ausatmung u. s. w. Der Lehrer zählt:

Eins, zwei, drei, vier, fünf. — Einatmung während *eins.* — Atemunterbrechung während zwei, drei und vier. — Ausatmung während *fünf.*

Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs. — Einatmung während *eins.* — Atemunterbrechung während zwei, drei, vier und fünf. — Ausatmung während *sechs,* — u. s. w., u. s. w. bis *zwölf.*

Während der Atemunterbrechung fortgesetzte Spannung des Zwerchfells.

— 14 —

Fig. 10 Fig. 11
Uebung 3

Uebung 2. — Erste Stellung: Die Arme in horizontaler Richtung nach vorn gestreckt, ein V bildend; die Handflächen nach innen.

Zweite Stellung: Die Arme rückwärts gestrekt, ein Λ bildend.

Der Uebergang der beiden Stellungen wird mit gestrecktem Ellenbogen ausgeführt; die *Einatmung* während sich die Arme rückwärts, die *Ausatmung* während sie sich vorwärts bewegen.

Uebung 3. — Erste Stellung: Die Hände hinter dem Rücken verschlungen; die Ellenbogen gestreckt; die Schultern durch die Kraftanstrengung der Hände rückwärts gezogen. (Fig. 10).

Zweite Stellung: Die nämliche Haltung aber mit erschlafften Schultermuskeln. (Fig. 11.)

Die *Einatmung* während der ersten Stellung. Die *Ausatmung* während der zweiten Stellung.

Fig. 12 Fig. 13
Uebung 4

Haltung welche die gleichzeitige Ausdehnung des Unterleibes und des Brustkorbes begünstigt.

Uebung 4. — Man zählt bis 8.

Auf *eins, erste Haltung:* Ein Schritt vorwärts, der Körper bleibt auf dem sich rückwärts befindenden Fuss gestützt. Die Fäuste nach rückwärts, Ellenbogen gestreckt, gewölbte Brust.

Auf *drei* und *vier:* Langsame tiefe *Einatmung*. (Fig. 12.)

Auf *fünf* und *sechs:* Langsame Ausatmung.

Auf *sieben, zweite Haltung:* Der rückwärts stehende Fuss stellt sich neben den anderen; die Arme in horizontaler Richtung vorwärts gestreckt. (Fig. 13.)

Die folgenden Uebungen sind Vorbereitungsübungen. S. Allgemeine Regeln für die Atmung S. 7.

Uebungen um die Bewegung der Ausdehnung der Unterleibsgegend zu *finden*.

Liegende Haltung.

Uebung 1. — Die Handflächen mit leichtem Druck gegen den Unterleib gepresst; die beiden Schultern berühren den Fussboden.

Ein- und *Ausatmung* ohne veränderte Haltung.

Fig. 14.
Uebung 2

Stehende Haltung.

Uebung 2. — Erste Stellung: Die Schultern zurückgezogen, die Ellenbogen halb gekrümmt, die verschlungenen Hände mit leichtem Druck gegen den Unterleib gepresst.

Zweite Stellung: Ausdehnung der Bauchgegend; diese Bewegung stellt sich dem Druck der Hände entgegen; die Ellenbogen leicht zurückgezogen.

Die *Einatmung* findet bei der zweiten Stellung statt; die *Ausatmung* während

man wieder zur ersten Stellung zurückkehrt, indem die Ausdehnung der Unterleibsgegend wieder abnimmt, und die Hände ihren Druck wiederum ausüben.

Liegende Haltung.

Uebung 3. — Die Arme der Länge nach neben dem Körper ausgestreckt; die Handflächen berühren den Boden; die beiden Schultern ebenfalls. Die Rippen werden energisch nach aussen gedrängt, *ohne* dass der Körper sich dabei vom Boden hebt. Ein- und Ausatmung in derselben Haltung, d. h. der Schüler fährt fort die Rippen nach aussen zu drängen, bis zum Schluss der Uebung.

Uebung 4. — Dieselbe Uebung wie Uebung 2, aber während der ganzen Uebung bleiben die Rippen nach aussen gedrängt.

Uebungen,
um die Bewegung der Ausdehnung des Brustkorbes zu *finden.*

Uebung 1. — *Stehende aufrechte Haltung.* Die Schultern stark zurückgezogen, die gespreizten Hände gegen die linke und rechte Seite des Brustkorbes gelegt. *Nach* einer halben Einatmung versuchen die Rippen die Hände nach aussen zu drücken; die Hände bieten der Brustkorbausdehnung Widerstand. Diese Bewegung wird weder von einer Einatmung noch von einer Ausatmung begleitet, und muss durchaus selbständig, d. h. unabhängig von der Atmung bleiben. Die Bewegung wird wiederholt, und der von den Händen geleistete Widerstand wird grösser im Verhältnis zu der Kraft, welche die Zwischenrippenmuskeln allmählich entwickeln.

Uebung 1 und 2 führe man auch folgenderweise aus: Ein Finger berührt bald die eine, bald die andere Rippe, um deren Bewegung zu beobachten.

Uebung 2. — Dieselbe Haltung. Während der Einatmung bieten die Hände der Brustkorbausdehnung Widerstand, die Rippen aber versuchen sie nach aussen zu drängen. Während der Ausatmung machen die Hände die Einwärtsbewegung mit.

S. Allgemeine Regeln für die Atmung, Seite 6.

Uebung,
um die Schlüsselbeinatmung und das Heben der Schultern zu beseitigen.

Sitzende Haltung: Die Hände umklammern den unteren Teil der Stuhllehne (oder aber die hintere Leiste der Bank).

Während der Einatmung ein kräftiges Anspannen der Hände und der Arme, welches sich der etwa stattfinden wollenden Schulterhebung widersetzt.

Anmerkung. — Der Sitz muss so gewählt werden, dass es möglich bleibt, den Rücken in gerader Linie aufrecht zu erhalten, während die sich hinter dem Rücken befindenden gestreckten Arme sich anspannen. (Fig. 15, 16).

Fig. 15 Fig. 16

— 16 —

Allgemeine Uebungen für das Gleichgewicht der Bewegungen

Die Bewegungen der hier folgenden Uebungen zur Erhaltung des Gleichgewichts werden nicht sämtlich in den rhythmischen Märschen angewandt. Nichtdestoweniger sind sie unentbehrlich in ihrer Eigenschaft als vorbereitende Uebungen für diese Märsche. Es handelt sich tatsächlich darum, die Möglichkeit eines frei und kräftig ausgeführten Rhythmus zu schaffen, d. h. zu lernen alle Muskeln zu beherrschen und die verschiedensten Bewegungen schnell zu verbinden. Ein Mangel an Kraft in den Fuss- oder Wadenmuskeln, in den Hüftmuskeln oder aber in den Rückenmuskeln kann Ursache sein einer zu plötzlichen Bewegung, welche sie nicht imstande waren zu verhindern, infolgedessen einer zu *schnellen* Bewegung, was gleichbedeutend ist mit einem zu *kurzen* Zeitabschnitt, denn die festen unbeweglichen Haltungen, sowie die Bewegungen, welche die verschiedenen Haltungen verbinden, können *nur* in dem richtigen Verhältnis von Raum und von Zeit ausgeführt werden, wenn die Tätigkeit der bald gleichzeitig, bald hintereinander wirkenden Muskelgruppen und ihrer Antagonisten sich in richtigem Verhältnis zueinander befindet.

Fig. 17 Uebung 3 Fig. 18

Dahingegen kann der Mangel an sofortige Uebertragung des Willens des Schülers auf den einen oder anderen seiner Muskeln Ursache sein von zu langsamen Bewegungen, d. h. von zu *langen* Zeitabschnitten und bei den mehr zusammengestellten Bewegungen von völlig unbeabsichtigten Geberden. Die Erfahrung hat mir gezeigt, dass sogar die Metrik beeinträchtigt wird durch die Langsamkeit, womit die ausführenden Glieder den Willen in die Tat umsetzen. Es war daher unabweislich, eine Reihe Uebungen zusammenzustellen mit dem Zwecke, die Glieder zu kräftigen und geschmeidig zu machen, damit sie befähigt würden, ohne Zögern sowohl in dem beabsichtigten Raum- als in dem beabsichtigten Zeitabschnitt, sowohl mit der gewollten Kraft, als mit der gewollten Geschmeidigkeit jegliche Bewegung oder Haltung und jede Zusammenstellung von Bewegungen und Haltungen auszuführen, welche in den später zu übenden rhythmischen Märschen enthalten sind.

Fig. 19 Uebung 4 Fig. 20

Uebung 1. — a). Der Körper stützt sich fest auf einen Fuss. Das andre Bein hebt sich mit gebeugtem Knie, Fussspitze abwärts, die Linie des Oberschenkels horizontal. — Die Hände sind bei dieser Uebung bald auf den Hüften, bald hinter dem Genick, oder auch in horizontaler Richtung seitwärts gestreckt. — Diese Uebung wird oft wiederholt.

b). Dieselbe Uebung indem man « eins », « zwei » zählt.

— 17 —

Auf *eins* dieselbe Haltung.

Auf *zwei* senkt sich der Fuss ohne den Boden zu berühren, u. s. w.

Uebung 2. — *a)* und *b)*. Dieselben Uebungen wie 1, *a* und *b*, aber der Fuss, auf den sich der Körper stützt, hebt sich während der ganzen Uebung auf die Spitze.

Der Ausdruck *Fussspitze* wird für die ganze Methode in dem Sinne zu verstehen sein, dass der Körper sich auf die Zehen stützt, *nicht* aber auf die Spitze der Zehen. (Vergl. Fig. 17, 18, 19, 20.)

Uebung 3. — *a)*. Der Körper stützt sich fest auf einen Fuss. Man zählt « eins », « zwei ».

Auf *eins* wird das andere Bein mit gestrecktem Knie vorwärts geschwungen; auf *zwei* kehrt es zur ersten Haltung zurück, das Knie gebeugt.

b). Dieselbe Uebung auf der Fussspitze. (Fig. 17, 18.)

Uebung 4. — *a)*. Der Körper ist fest auf einen Fuss gestützt; der andere Fuss steht rückwärts, einen Schritt entfernt. Das Bein, welches sich rückwärts befindet, wird auf *eins* rückwärts gehoben, mit ganzer Kniebeugung; der Oberschenkel bleibt regungslos; auf *zwei* senkt sich der Fuss ohne den Boden zu berühren.

b). Dieselbe Uebung auf der Fussspitze. (Fig. 19, 20).

Uebung 5. — *a)*. Die Füsse sind einen Schritt von einander entfernt; der Körper ruht auf den sich vorwärts befindenden Fuss; die Arme in leichter Biegung aufwärts gehoben.

Auf *eins* wird das rückwärts stehende Bein in gestreckter Haltung vorwärts geschwungen, der Oberkörper neigt sich dabei rückwärts, die inneren Handflächen nach vorne gekehrt. (Fig. 21.)

Auf *zwei* wird dasselbe Bein in gestreckter Haltung rückwärts geschwungen, der Körper neigt sich vorwärts, der Handrücken nach vorne gewendet. (Fig. 22.)

b). Dieselbe Uebung auf der Fussspitze.

Uebung 6. — Aufrechte Haltung.

Das rechte Bein wird vorwärts und darauf rückwärts geführt, indem es an das stillstehende Bein vorbei geschwungen wird, auf diese Weise eine schaukelnde Bewegung ausführend. Wenn das Bein sich vorwärts schwingt, neigt der Oberkörper sich rückwärts; wenn das Bein sich rückwärts schwingt, neigt der Oberkörper sich vorwärts über. Zu gleicherzeit führen die Arme eine halbe Kreisbewegung aus, indem sie sich rückwärts befinden in dem Augenblick, wo das Bein vorwärts gestreckt ist und vice-versa. (Fig. 23.)

Dieselbe Uebung mit dem linken Bein. (Fig. 24.)

Uebung 7. — Dieselbe Uebung wie Uebung 6 mit dem Unterschiede, dass die Arme sich heben während das Bein die schaukelnde Bewegung ausführt. — Im Augenblick, wo das Bein sich vorwärts befindet, sind die Arme über dem Kopf gehoben, und der Kopf ist rückwärts geworfen. — Im Augen-

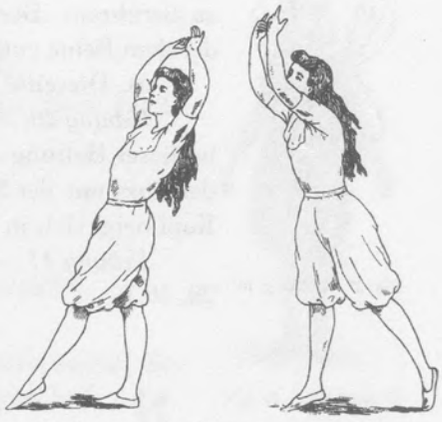


Fig. 21 Uebung 5 Fig. 22

Fig. 23 Uebung 6 Fig. 24

— 18 —

Fig. 25 Uebung 8, erste Bewegung Fig. 26

blick, wo das Bein sich rückwärts befindet, sind die Arme so tief wie möglich vorwärts gesenkt, die Finger zur Erde.

Uebung 8. — a). Der Körper ist fest auf einem Fuss gestützt. Der andere Fuss beschreibt eine gerade Linie von links nach rechts und vice-versa, indem er auf *eins* das andre Bein kreuzt und auf *zwei* sich seitwärts vom Körper entfernt, ohne jemals den Fussboden zu berühren. Der Oberkörper neigt sicht in der dem Beine entgegengesetzten Richtung. (Fig. 25, 26.)

Fig. 27. - Uebung 10

Uebung 9. — a). Die Füsse sind einen Schritt von einander entfernt; der Körper stützt sich auf den vorwärts stehenden Fuss. Das andere Bein beschreibt einen $^3/_4$ Kreis in der Richtung nach vorn, und darauf nach rückwärts, ohne den Fussboden zu berühren. Der Oberkörper giebt dieser Bewegung nach, indem er sich immer in der dem Beine entgegengesetzten Richtung überneigt.

b). Dieselbe Uebung auf der Fussspitze.

Uebung 10. — Der Körper hebt sich auf die Fussspitzen und bleibt längere Zeit in dieser Haltung; darauf wird ein Knie gehoben und nach aussen geführt, während der Fuss mit der Sohle das andere Knie berührt — die Hände auf den Hüften. Der Kopf neigt sich in der dem Knie gegenübergesetzten Richtung. (Fig. 27.)

Uebung 11. — Die Absätze geschlossen, die Arme frei herabhängend. (Fig. 28, 29, 30.)

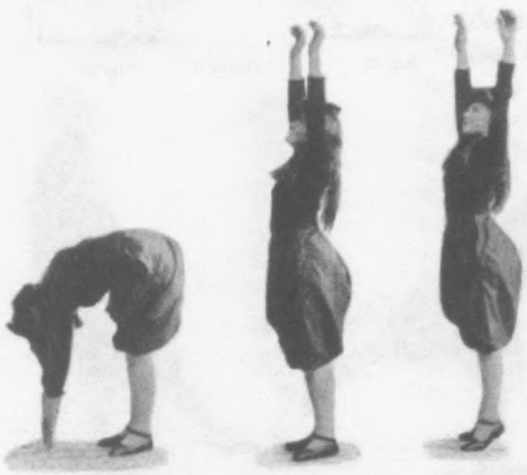


Fig. 28 Fig. 29 Uebung 11 Fig. 30

Auf *1*, Rumpfbeugung nach vorwärts, wobei die Fingerspitzen beinahe den Fussboden berühren. Auf *2* richtet sich der Körper wieder auf, die beiden Arme heben sich gerade über den Kopf. Auf *3* dieselbe Haltung, der Körper hebt sich auf die Fussspitzen. Auf *4* bleibt der Körper in dieser Haltung, die Arme senken sich und strecken sich etwas rückwärts aus. Auf *5* dieselbe Haltung. Auf *6* Rückkehr zur Ruhestellung.

Uebung 12. — a) Die Arme seitwärts gehoben. Das rechte Bein kreuzt in gestreckter Haltung das linke Bein und zwar indem es sich rückwärts bewegt und sich auf die Fussspitze stellt. Das linke Knie sehr leicht gebogen — und vice-versa.

b) Schaukelnde Bewegung in der beschriebenen Haltung.

Uebung 13. — Das Körpergewicht ruht auf dem linken Knie, welches sich in dem Augenblick beugt, wo das rechte Bein sich vollständig nach rückwärts ausstreckt — und vice-versa.

— 19 —

Uebung 14. — Rumpfbeugung nach rückwärts, die Arme schlaff herabhängend. (Fig. 31.)

Uebung 15. — Auf *eins* werden die Arme in horizontaler Richtung nach links geschwungen, wobei der Kopf sich nach rechts dreht und neigt; der Oberkörper dreht und neigt sich ebenfalls etwas nach rechts; auf *zwei:* die Arme werden nach rechts geschwungen, der Kopf und der Oberkörper drehen und neigen sich nach links. (Fig. 32.)

Fig. 31. Uebung 14 — Fig. 32. Uebung 15

Uebung 16. — *a).* Der Körper stützt sich fest auf einen Fuss. Das andere Bein vorwärts gestreckt. Das Fussgelenk dreht sich im Kreise (bald nach links, bald nach rechts).

b). Dieselbe Bewegung, das Bein nach rückwärts gestreckt.

Uebung 17. — *a).* Man zählt *eins,* zwei.

Auf *eins:* Der Körper stützt sich auf die Fusssohlen.

Auf *zwei:* Der Körper hebt sich auf die Fussspitzen.

b). Auf *eins:* Fusssohle.

Auf *zwei* und *drei:* Fussspitze.

c). Auf *eins:* Fusssohle.

Auf *zwei,* bis *vier* einschliesslich: Fussspitze, u. s. w. bis *zwanzig.*

Die Hände auf den Hüften oder hinter dem Kopf; oder aber die Arme hinter dem Rücken, oder seitwärts gehoben. (Fig. 33).

Fig. 33. — Uebung 17

Uebung 18. — Der Körper hebt sich auf die Fussspitzen.

Auf *eins* heben die Arme sich vorwärts bis über den Kopf.

Auf *zwei* senken die Arme sich herunter.

Auf *drei* werden die Arme in horizontaler Richtung seitwärts gestreckt.

Auf *vier* wieder herabgesenkt, u. s. w.

Uebung 19. — Der Körper stützt sich auf einen Fuss. Der Oberschenkel des anderen Beines wird horizontal gehoben, die Fussspitze nach unten gerichtet.

Auf *zwei:* Hebung auf die Fussspitze.

Auf *eins:* die Sohle desselben Fusses senkt sich wiederum.

Auf *zwei* bis *drei:* Fussspitze.

Auf *eins:* Fusssohle.

Auf *zwei* bis *vier:* Fussspitze.

Auf *eins:* Fusssohle.

Auf *zwei* bis *fünf:* Fussspitze u. s. w. bis *zwanzig.*

Uebung 20. — Absätze geschlossen; die Arme in horizontaler Richtung seitwärts gestreckt; der Körper hebt sich auf die Fussspitzen.

Auf *eins:* tiefe Kniebeugung. (Fig. 34.)

Auf *zwei:* der Körper hebt sich auf die Fussspitzen empor.

Auf *eins* und *zwei:* Kniebeugung.

Auf *drei:* der Körper richtet sich auf.

Auf *eins, zwei, drei:* Kniebeugung.

Fig. 34. — Uebung 20.

— 20 —

Auf *vier*: der Körper richtet sich auf.
Auf *eins, zwei, drei, vier:* Kniebeugung.
Auf *fünf:* der Körper richtet sich auf,
und so weiter.

Uebungen für die Kraft und die Geschmeidigkeit der Muskeln

Die folgenden Uebungen sind rein gymnastischer Natur. Sie geben eine Uebersicht über die Gesamtheit der Bewegungen, welche im Verlauf einer Unterrichtsstunde auszuführen sind. Wenn das Studium des einen oder des anderen Rhythmus nicht alle diejenigen Bewegungen enthält, welche für die gleichmässige Entwickelung des Körpers erforderlich sind, so wähle der Lehrer die eine oder mehrere der folgenden Uebungen, welche augenblicklich keinen Platz gefunden haben beim rhythmischen Studium.

Um dem Leser die Uebersicht über die Methode zu erleichtern, sind zu jeder einzelnen Uebung diejenigen musikalischen Zeitwerte und rhythmischen Uebungen (einschliesslich der Kapitel und Seiten) vermerkt, welche in der betreffenden gymnastischen Uebung *enthalten* sind.

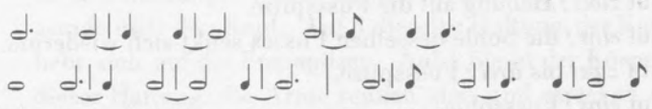
Der in allen Uebungen vorkommende Ausdruck *Grundstellung* bedeutet: aufrechte Haltung, Absätze geschlossen, Arme am Körper herunterhängend, Schultern herabgesenkt, Rücken und Hals in senkrechter Linie, Blick vorwärts gerichtet, Hände schlaff, Kniee gestreckt.

Der Kopf (der Hals)

Grundstellung; die Halsmuskeln geschmeidig

1. Der Kopf neigt sich bald nach links, bald nach rechts.
Alle drei- und vierteiligen Takte.

Die Zeitwerte:



Lektion 3. Kap. V. Ueb. 18, 20. — Lektion 7. Kap. VI. Ueb. 27. — Lektion 9. Kap. V. Ueb. 72, 73, 74, u. s. w., u. s. w.

2. Der Kopf dreht sich nach links, darauf nach rechts.
Alle drei- und vierteiligen Takte. — Die unter Uebung 1 erwähnten Zeitwerte. — Lektion 3. Kap. V. Ueb. 17, 19. — Lektion 9. Kap. V. Ueb. 71, 73, 74, u. s. w., u. s. w.

3. Der Kopf neigt sich vorwärts und richtet sich wieder auf.
Lektion 3. Kap. V. Ueb. 15, 16, 21, 22. — Lektion 7. Kap. VI. Ueb. 27. — Lektion 9. Kap. V Ueb. 70, 73, 74, u. s. w., u. s. w.

4. Der Kopf neigt sich nach rückwärts und richtet sich wieder auf.
Lektion 16. Kap. V. Ueb. 142.

5. Der Kopf führt eine Kreisbewegung aus, in der Richtung nach links, nach rückwärts, nach rechts und vorwärts.

— 21 —

Dieselbe Uebung in entgegengesetzter Richtung: nach rechts, nach rückwärts, nach links und vorwärts.

Lektion 16. Kap. V. Ueb. 143, 144. — Kap. VI. Ueb. 68, 69.

Die Schultern

Grundstellung

6. Der rechte Arm beschreibt einen senkrechten Kreis indem er sich vorwärts, aufwärts, rückwärts und abwärts bewegt.

Dieselbe Uebung in entgegengesetzter Richtung: rückwärts, aufwärts, vorwärts, abwärts.

Lektion 1. Kap. V. Ueb. 1, 2, 3. — Lektion 3. Kap. V. Ueb. 7, 8, 9. — Lektion 5. Kap. V. Ueb. 30, 31. — Lektion 7. Kap. V. Ueb. 57. — Lektion 8. Kap. V. Ueb. 66. – Kap. VI. Ueb. 31, 32, 33, 34. — Lektion 9. Kap. VI. Ueb. 39, 40, 41, u. s. w., u. s. w.

7. Der horizontal gehobene und gestreckte Arm beschreibt einen Halbkreis, indem er sich von links nach rechts und von rechts nach links bewegt. Der Arm wird dabei so weit wie möglich rückwärts geführt und wenn er sich vorwärts befindet, darf der Ellenbogen nicht gekrümmt werden.

Diese Bewegung wird folgenderweise ausgeführt:

a) die innere Handfläche nach unten,
b) » » » » innen,
c) » » » » oben,
d) » » » » aussen.

Alle drei- und vierteiligen Takte. — Lektion 6. Kap. V. Ueb. 47, 48, 49, 50, 51. — Lektion 7. Kap. IV. Vorbereitende Uebungen, u. s. w., u. s. w.

8. Der gestreckte Arm beschreibt einen senkrechten Halbkreis, indem er sich seitwärts und aufwärts hebt und darauf wieder in entgegengesetzter Richtung heruntersenkt.

Diese Bewegung wird folgenderweise ausgeführt:

a) die innere Handfläche nach vorn,
b) » » » » hinten,
c) » » » » innen (darauf nach aussen),
d) » » » » nach aussen (darauf nach innen).

Lektion 18. Vorbereitende Uebungen.

9. Vorwärts- und Rückwärtsdrehung des gestreckten Armes um dessen Längsachse.

Diese Bewegung muss in folgenden Haltungen ausgeführt werden:

a) der Arm hängt herunter,
b) der Arm ist in horizontaler Richtung vorwärts gehoben,
c) der Arm ist seitwärts gehoben,
d) der Arm ist aufwärts gehoben,

— 22 —

e) der Arm ist in horizontaler Richtung rückwärts gehoben,

f) der Arm ist vorwärts gehoben (in der ihm entgegengesetzten Richtung).

Lektion 4. Kap. II. Ueb. 4 *c)* 4 *d)* 4 *e)*. — Lektion 5. Kap. II. 5 *a)* etc. — Lektion 6. Kap. II. 6 *a)* u. s. w., u. s. w.

Anmerkung. — *Alle* diese Uebungen müssen ausgeführt werden *ohne* die Schultern zu heben.

Der Ellenbogen

Der Arm ist in horizontaler Richtung seitwärts gestreckt

10. Biegen und Strecken.

Jede Uebung im vierteiligen Takt. — Lektion 16. Kap. V. Ueb. 139, 140, 141. — Kap. VI. Ueb. 66, 67.

11. **Der Arm hängt herunter.**

Vor- und Rückwärtsdrehung des Vorderarms (die *Schulter* bleibt regungslos).

Anmerkung. — Diese Uebung ist nicht mit Uebung 9a zu verwechseln.

Das Handgelenk

Der Vorderarm ist vorwärts gehoben

12. Abwärts- und Aufwärtsbiegen.

Lektion 1. Kap. VI. Ueb. 1, 3, 4. — Lektion 2. Kap. V. Ueb. 4. — Kap. VI. Ueb. 8, 10, 11, 12. — Lektion 3. Kap. V. Ueb. 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 21, 22. — Lektion 4. Kap. V. Ueb. 24. — Lektion 5. Kap. V. Ueb. 32, 33, 34. — Lektion 6. Kap. V. Ueb. 41, 42, 43, 44, 52, 53, 54, 55, 56. — Lektion 7. Kap. V. Ueb. 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65. — Kap. VI. Ueb. 25, 26, 27. — Lektion 8. Kap. V. Ueb. 67, 68, 69. — Lektion 9. Kap. V. Ueb. 75, 76, 77. — Lektion 10. Kap. V. Ueb. 81, 82, 83, u. s. w., u. s. w,

13. Biegen nach links und nach rechts.

Lektion 2. Kap. V. Ueb. 5, 6. — Kap. VI. Ueb. 8, 10, 11, 12. — Lektion 3. Kap. V. Ueb. 10, 11, 13, 14, 21, 22. — Lektion 5. Kap. V. Ueb. 32, 33, 34. — Lektion 6. Kap. V. Ueb. 43, 44, 52, 53, 54, 55, 56. — Lektion 7. Kap. V. Ueb. 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65. — Kap. VI. Ueb. 25, 26, 27. — Lektion 8. Kap. V. Ueb. 67, 68, 69. — Lektion 9. Kap. V. Ueb. 75, 76, 77. — Lektion 10. Kap. V. Ueb. 81, 82, 83, u. s. w., u. s. w.

14. Die Hand beschreibt einen senkrechten Kreis, indem sie sich nach links, abwärts, nach rechts und aufwärts bewegt.

Dieselbe Uebung in entgegengesetzter Richtung: nach rechts, abwärts, nach links und aufwärts.

Lektion 10. Kap. VI. Ueb. 46, 47, 48, 49, u. s. w., u. s. w.

Anmerkung. — Bei allen diesen Uebungen müssen die Finger so geschmeidig und schlaff wie möglich bleiben.

Der Rumpf (die Hüften)

Grundstellung, die Hände auf den Hüften

15. Rumpfbeugung nach vorwärts und nach rückwärts.

16. Dieselbe Stellung, der Handrücken stützt sich auf die Hüfte.

Rumpfbeugung nach links und rechts.

— 23 —

17. Herumführung des Rumpfes, indem sich der Oberkörper nach links, rückwärts, nach rechts und vorwärts bewegt.

Dieselbe Uebung in entgegengesetzter Richtung: nach rechts, rückwärts, nach links und vorwärts.

Die Arme hängen herunter

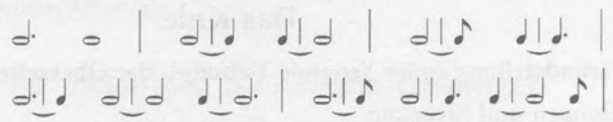
18. Der Rumpf dreht sich nach links und nach rechts um seine Achse.

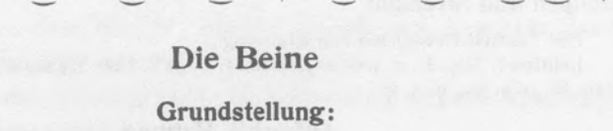
Diese Bewegung wird *in folgenden Haltungen* ausgeführt:

a) aufrechte Haltung,
b) Rumpfbeugung nach vorwärts,
c) » » rückwärts,
d) » » links,
e) » » rechts.

Die Arme folgen dieser Bewegung in durchaus passiver Weise.

Allgemeine Uebungen für das Gleichgewicht der Bewegungen, d. h. Kap. I der Lektionen 1—17.

Die Zeitwerte: 

» » 

Die Beine

Grundstellung:

Herunterhängende Arme, oder aber die Hände auf den Hüften

19. Ein Knie gebeugt:

Auf *eins* wird der Oberschenkel vorwärts gehoben.

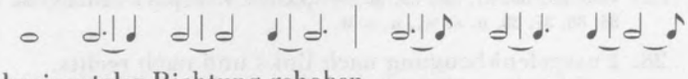
Auf *zwei* wird der Oberschenkel rückwärts gestreckt.

Taktteil 1 von *jeder* Marschübung. — Lektion 1. Kap. II, u. s. w., u. s. w.

20. Ein Knie gebeugt.

Auf *eins* wird der Oberschenkel seitwärts entfernt.

Auf *zwei* Rückkehr zur Ruhestellung (gebeugtes Knie).

Die Zeitwerte: 

21. Ein Knie in horizontaler Richtung gehoben.

Der Oberschenkel beschreibt einen Halbkreis: nach links und nach rechts.

Die Zeitwerte:

Lektion 10. Kap. V. Ueb. 78, 79, 80.

22. Der Unterschenkel in horizontaler Richtung rückwärts gehoben.

Der Oberschenkel beschreibt einen horizontalen Kreis: rückwärts, nach aussen, vorwärts, etc.

— 24 —

Dieselbe Uebung in entgegengesetzter Richtung: vorwärts, nach aussen, rückwärts, etc.

Liegende Haltung

23. Die Hände unter dem Kopf.

Zwei dreiteilige Takte; langsame Bewegung.

Auf Taktteil *eins* des ersten Taktes richtet der Körper sich auf, indem er zur sitzenden Haltung übergeht; die Beine heben sich dabei nicht vom Boden und die Hände unterstützen die Bewegung in keiner Weise.

Auf *eins* des zweiten Taktes Rückkehr zur liegenden Haltung.

24. Dieselbe Haltung, die Arme der Länge nach neben dem Körper ausgestreckt.

Auf *eins* des ersten dreiteiligen Taktes heben sich die Beine in langsamer Bewegung (die Kniee gestreckt) bis sie ein Rechteck mit dem Oberkörper bilden.

Auf *eins* des zweiten Taktes Rückkehr zur liegenden Haltung.

Das Knie

Grundstellung (oder liegende Haltung), der Oberschenkel gehoben

25. Beugen und Strecken.

Der Taktteil 1 von *jeder* Marschübung.

Lektion 1. Kap. II. u. s. w. — Lektion 4. Kap. V. Ueb. 25, 26, 27, 28, 29. — Lektion 5. Kap. V. Ueb. 38, u. s. w., u. s. w.

Aufrechte Haltung

26. Tiefe Kniebeugung.

Die allgemeinen Uebungen für das Gleichgewicht der Bewegungen, d. h. Kap. I der Lektionen 1-17.

Das Fussgelenk

Grundstellung (oder liegende Haltung), der Oberschenkel gehoben

27. Fussgelenkbeugung abwärts und aufwärts.

Lektion 2. Kap. V. Ueb. 3, 6. — Lektion 3. Kap. V. Ueb. 10, 16, 19. — Lektion 5. Kap. V. Ueb. 35, 36, 37, 38, 39, 40. — Lektion 7. Kap. V. Ueb. 58, 59. — Lektion 8. Kap. VI. Ueb. 35, 36, 37, 38, u. s, w., u. s. w.

28. Fussgelenkbeugung nach links und nach rechts.

29. Der Fuss dreht sich nach links und nach rechts.

Lektion 2. Kap. V. Ueb. 4, 5. — Lektion 3. Kap. V. Ueb. 11. — Lektion 5. Kap. V. Ueb. 35, 36, 37, 38, 39, 40.

30. Der Fuss wird herumgeführt, indem er sich nach aussen, abwärts, nach innen und aufwärts bewegt.

Dieselbe Uebung in entgegengesetzter Richtung: nach aussen, aufwärts, nach innen und abwärts.

Die allgemeinen Uebungen für das Gleichgewicht der Bewegungen, d. h. Kap. 1 der Lektionen 1-17. — Lektion 5. Kap. V. Ueb. 39, 40. — Lektion 6. Kap. V. Ueb. 41, 42, 43, 44. — Lektion 8. Kap. VI. Ueb. 35, 36. — Lektion 10. Kap. VI. Ueb. 46, 47, 48, 49.

— 25 —

Grundstellung

31. Der Körper hebt sich auf die Fussspitzen und senkt sich zurück auf die Sohlen.

Die allgemeinen Uebungen für das Gleichgewicht der Bewegungen. — *Alle* Märsche in schnellem Zeitmass. — Lektion 4. Kap. V. Ueb. 23, 24. — Lektion 6. Kap. V. Ueb. 45, 46. — Lektion 9. Kap. VI. Ueb. 42, 43, 44, u. s. w.

Die Ellenbogen und der Rücken

Liegende Haltung

32. Der Schüler liegt ausgestreckt; das Gesicht ist dem Boden zugekehrt, die Ellenbogen gekrümmt und die Handflächen gegen den Fussboden gedrückt.

Auf **eins** hebt sich der Schüler, auf den Händen und Armen gestützt, empor (der Rücken bleibt durchaus gradlinig); (Fig. 35.) auf *zwei* Rückkehr zur ersten Haltung.

Fig. 35. — Uebung 32

Einige Varianten auf die vorigen Uebungen

33. Die Arme hinter dem Körper; Absätze geschlossen, gewölbte Brust.

Auf **eins** hebt der Schüler sich auf die Fussspitzen.

Auf *zwei* behält er das Gleichgewicht ausschliesslich auf den Absätzen, während Zehen und Sohlen gehoben werden.

Dieselbe Uebung, indem man zählt:

a) *1* während der ersten Bewegung;
2 und *3* während der zweiten Bewegung.

b) *1* während der ersten Bewegung;
2, 3 und *4* während der zweiten Bewegung.

33. *Die Hände auf den Hüften, die Absätze geschlossen.*

Auf **eins** hebt sich der linke Fuss auf die Spitze, und der rechte stellt sich auf den Absatz, Zehen und Sohle gehoben.

Auf *zwei* hebt sich der linke Fuss auf die Spitze und der rechte stellt sich auf den Absatz.

Knieende Haltung die Hände rückwärts und abwärts gestreckt

34. Der Körper beugt sich langsam nach rückwärts über, bis die Hände den Boden berühren, darauf Rückkehr zur Ausgangsstellung. (Fig. 36.)

Dieselbe Uebung, indem die Oberschenkel so wenig wie möglich der Bewegung nachgeben. (Fig. 37.)

Fig. 36

Fig. 37

Uebung 34

26. »Die Rhythmische Gymnastik«, 1906
Zusammenstellung von Übungen aus den Lektionen I bis XVI

Körperbildende Übungen (Gleichgewichtsübungen)
(vgl. dazu Originalseiten 16 - 19)

1. a) Aufrechte Haltung. Das Körpergewicht ruht auf dem Standbein. Spielbein leicht gebeugt, etwas vom Boden abgehoben. Hände auf die Hüften oder an das Genick oder horizontal seitwärts gestreckt. Auf 2 Oberschenkel des Spielbeins horizontal anwinkeln, das Knie gebeugt, die Fußspitze abwärts gerichtet. Auf 1 zurück in die Ausgangsstellung.

2. a) Dieselbe Übung wie 1. a), jedoch das Standbein ist auf Zehenspitze (halbe Spitze; vgl. relever) gehoben.

4. a) Aufrechte Haltung. Das Körpergewicht ruht auf dem Standbein. Das Spielbein ist nach hinten gestreckt (vgl. tendu), ohne den Boden zu berühren. Der Unterschenkel wird auf 1 gebeugt und auf 2 wieder gestreckt.

b) Dieselbe Übung wie 4. a), jedoch Standbein auf halbe Spitze.

6. Aufrechte Haltung. Arme horizontal seitwärts gestreckt. Das Spielbein (rechts) wird vorwärts und rückwärts geführt, so daß durch das Schwingen eine Schaukelbewegung entsteht. Beim Vorwärtsschwingen neigt sich der Oberkörper nach hinten und beim Rückwärtsschwingen nach vorne. Dasselbe auch mit dem linken Bein.

8. a) Aufrechte Haltung. Das Körpergewicht ruht auf dem Standbein (rechts). Die Arme horizontal seitwärts gestreckt. Das nach vorn gestreckte Spielbein (links) beschreibt eine gerade Linie von links nach rechts und umgekehrt, ohne den Boden zu berühren, indem es auf 1 das Standbein kreuzt und auf 2 sich zur Seite bewegt. Der Oberkörper neigt sich in der dem Spielbein entgegengesetzten Richtung.

10. Aufrechte Haltung, auf halbe Spitze, Hände auf die Hüften. Auf 2 Oberschenkel des Spielbeins gehoben und nach außen geführt, während der Fuß mit der Sohle das Knie des Standbeins berührt (vgl. passé). Auf 1 wieder zurück in die Ausgangsposition. Der Kopf neigt sich in der dem Spielbein entgegengesetzten Richtung.

15. Aufrechte Haltung. Arme horizontal vorwärts gestreckt. Auf 1 Arme horizontal nach links geschwungen, wobei Kopf und Oberkörper sich nach rechts drehen und neigen. Auf 2 Arme horizontal nach rechts geschwungen, Kopf und Oberkörper neigen und drehen sich nach links.

16. Aufrechte Haltung. Das Körpergewicht ruht auf dem Standbein. Das Spielbein nach vorn gestreckt. Der Fuß (Fußgelenk!) beschreibt auf 1 nach links und auf 2 nach rechts einen Kreis. Dasselbe mit rückwärts gestrecktem Bein.

17. a) Aufrechte Haltung, auf halbe Spitze. Hände auf die Hüften, am Genick, hinter dem Rücken oder seitwärts etwas vom Körper abgespreizt. Auf 1 senkt sich der Körper auf die Fußsohlen auf 2 hebt er sich auf halbe Spitze.

17. b) Auf 1 senken auf die Fußsohle, auf 2 und 3 heben auf halbe Spitze.

17. c) Auf 1 senken auf die Fußsohle, auf 2, 3 und 4 heben auf halbe Spitze.

20. Aufrechte Haltung, auf halbe Spitze, Arme horizontal seitwärts gestreckt. Auf 1 in die Hocke, auf 2 aufrichten. Auf 1 und 2 in die Hocke, auf 3 aufrichten. Auf 1, 2 und 3 in die Hocke, auf 4 aufrichten.

LEKTION I

II Gehübungen

Der zweiteilige Takt (2/4 Takt)

Betonung auf 1 - Viertelnote - Auftakt

Oberschenkel des rechten Beins horizontal angewinkelt, Knie gebeugt, Fußspitze abwärts gerichtet (vgl. Abb. 1 - 3, Teil B, 9.1.1).

a) Das linke Bein senkt sich mit deutlichem Abschlag des Fußes auf den Boden und hebt sich wieder. Diese beiden Bewegungen entsprechen zwei Taktteilen: einem schweren (Abschlag) und einem leichten (Aufschlag).

Diese beiden Bewegungen werden mehrmals mit den Worten »schwer, leicht« begleitet. Jeder Taktteil hat die gleiche Dauer. Der Lehrer skandiert zur Orientierung immer wieder die 1 und kann das Tempo dabei beliebig verändern.

Wenn diese Übung von den Schülern exakt ausgeführt wird, wiederholt der Lehrer dieselbe Übung mit beiden Beinen abwechselnd. Während der linke Fuß den Boden berührt, hebt sich der rechte. Hebt sich das linke Bein, so wird der rechte Fuß lautlos auf den Boden gesetzt, da er den leichten Taktteil zu markieren hat (auf der Stelle treten). Diese Übung wird wie vorher mit »schwer, leicht« bzw. 1, 2 begleitet, wobei die 1 stärker betont werden muß. Beide Taktteile entsprechen zwei gleichwertigen Viertelnoten. Jede Viertelnote entspricht einem auszuführenden Schritt. Das Gehen auf Viertelnoten wird auf der Fußsohle sowie auf dem Fußballen (halbe Spitze) geübt.

b) Wenn die bisherigen Übungen exakt ausgeführt worden sind, markiert das rechte Bein den schweren und das linke den leichten Taktteil.

graphisches Zeichen Taktbeginn linkes Bein:

graphisches Zeichen Taktbeginn rechtes Bein:

Die Übung kann auch mit dem unbetonten Taktteil, also mit einem Auftakt beginnen. In diesem Fall zählt der Schüler die 1 voraus und beginnt erst auf 2 sich zu bewegen.

1. a) usw.

1. b) usw.

Von 16 auszuführenden Takten werden je 8 auf den Fußsohlen und je 8 auf halber Spitze realisiert.

Schließlich wird die Übung 1. a) folgendermaßen ausgeführt:

4 Takte: Die rechte Hand an das Genick gelegt, der linke Arm senkrecht gehoben, die innere Handfläche dem Körper zugewendet (nach innen)

4 Takte: In ergänzender Haltung.

IV Gehübungen mit Taktieren

2/4 Takt – Taktieren mit den Armen

c) Senken und Heben des Arms
Ausgangsstellung:
Linker Arm am Genick[37],
rechter Arm vertikal aufwärts gestreckt,
innere Handfläche nach innen. (Abb. 92)
Auf 1 senkt sich der rechte Arm nach vorn,
geht in die Horizontale und dreht dabei die
innere Handfläche nach unten (Vierteldrehung)
(Abb. 93 und 93a)
Auf 2 geht er wieder in die Ausgangsstellung zurück.
Dasselbe mit links.

Abb. 92

graphisches Zeichen Abschlag des linken Arms:

graphisches Zeichen Abschlag des rechten Arms:

Gehen in Vierteln und Taktieren

d) Kombinationsmöglichkeiten mit Armen und Beinen

Abb. 93

graphisches Zeichen Beginn mit linkem Arm und linkem Bein

graphisches Zeichen Beginn mit rechtem Arm und rechtem Bein

graphisches Zeichen Beginn mit linkem Arm und rechtem Bein

graphisches Zeichen Beginn mit rechtem Arm und linken Bein

Abb. 93a

1. c) usw.

1. d) usw.

1. e) usw.

1. f) usw.

[37] oder angewinkelt hinter dem Rücken (Ruhelage)

V Übungen für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen

Allgemeine Regel: Wenn verschiedene Gliedmaßen gleichzeitig verschiedenartige Bewegungen ausführen, muß darauf geachtet werden, daß die plastische Präzision der einzelnen Bewegung nicht durch die Bewegungslinie eines anderen Gliedes beeinflußt wird.

1. Beschreibung eines Kreises und gleichzeitiges Taktieren. Aufrechte Haltung. Grundstellung. Der den Kreis beschreibende Arm locker hängend.
   Der linke Arm führt eine Kreisbewegung aus: nach hinten aufwärts, nach vorn, abwärts usw. Nach zwei oder drei Kreisbewegungen beginnt der rechte Arm, den zweiteiligen Takt zu schlagen. Der taktschlagende Arm ist zu Beginn horizontal nach vorn gestreckt, beginnt also mit dem 2. Taktteil. Beide Arme machen gleichzeitig die Abwärtsbewegung.
2. Dieselbe Übung, jedoch mit wechselnden Armen.
3. Wie 1. und 2., nur daß die Kreisbewegung jetzt im entgegengesetzten Sinn ausgeführt wird: vorwärts nach oben, nach hinten, abwärts.

VI Übungen zur Entwicklung eines schnellen Reaktionsvermögens

Einführung des Signalwortes »hop«, staccato

Armübung

Der linke Arm ist horizontal nach vorn gestreckt, die innere Handfläche nach oben, der rechte Arm ist vertikal nach oben gestreckt, die innere Handfläche nach innen.

1. Die rechte Hand schlägt den zweiteiligen Takt; auf 1 schlägt sie hörbar in die offene Linke, nach einigen Takten gibt der Lehrer das Signalwort »hop« auf die 1. Auf 1 des folgenden Taktes taktiert der Schüler mit der Linken, und die Rechte ist horizontal nach vorn gestreckt.

   Bei nächsten Signal wird erneut gewechselt.

Beinübung

2. Das linke Bein führt den schweren und das rechte den leichten Taktteil am Platz aus. Nach dem Signal »hop«, das auf eine 1 gegeben wird, wechselt der Schüler im darauffolgenden Takt das Bein, so daß nun das rechte Bein den schweren und das linke den leichten Taktteil ausführt. In diesem Falle führt das Bein, welches den leichten Taktteil ausgeführt hat, auch den darauffolgenden schweren Taktteil aus.

   Es ist empfehlenswert, diese Übung zuerst im langsamen Tempo ausführen zu lassen.

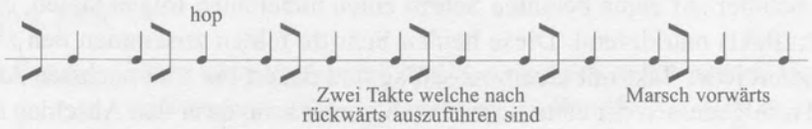
Kombinierte Arm- und Beinübungen

3. Die rechte Hand schlägt den Takt in der Art von Übung 1 (auf 1 in die offene Linke). Das rechte Bein markiert den schweren Taktteil am Platz. Nach »hop« schlägt der linke Arm den Takt, und das linke Bein führt den schweren Taktteil aus.

4. Der rechte Arm schlägt wie in Übung 3 den Takt, das linke Bein markiert den schweren Taktteil. Nach »hop« schlägt der linke Arm den Takt, und das rechte Bein führt den schweren Taktteil aus.

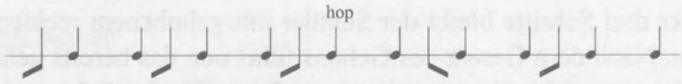
Gehübungen mit Taktieren, Springen und Hüpfen (staccato)

5. Der Lehrer gibt das »hop« auf einen ersten Taktteil. Auf 1 des folgenden Taktes gehen die Schüler zwei Takte rückwärts. Der erste Schritt rückwärts wird mit dem Bein ausgeführt, das sich schon hinten befindet und der erste Schritt vorwärts mit demjenigen, das sich schon vorn befindet.



6. Gehen im zweiteiligen Takt, die Hände auf den Hüften. Signal »hop« auf einen ersten Taktteil. Mit dem darauffolgenden Schritt machen die Schüler einen Sprung vorwärts in die Höhe und landen mit dem anderen Fuß auf 1 des folgenden Taktes. Wenn der Schritt mit dem linken Bein gemacht wurde, landen sie mit dem rechten Bein und umgekehrt.

7. Gehen auf halber Spitze im zweiteiligen Takt. Die Hände auf die Hüften, schnelles Tempo. »Hop« auf einen ersten Taktteil. Die Schüler hüpfen den nächsten Takt mit dem Bein, das den Schritt auf 2 nach dem Signal ausgeführt hat.



Definition Springen: Das Springen beginnt mit dem Absprung auf einem oder beiden Beinen und endet mit der Landung auf dem Sprung- oder Schwungbein bzw. auf beiden Beinen.

Definition Hüpfen: Beim Hüpfen landet man nach dem Absprung wieder auf dem Sprungbein, bevor man mit dem anderen Bein abspringt.

VII Gehübungen mit Pausen

Die Halbe Pause (siehe Abb. 112, Seite 392)

1. Aufrechte Haltung, Hände am Genick, Grundstellung

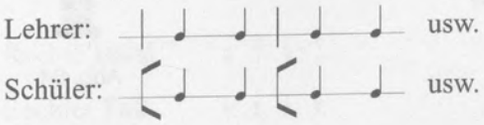
   Die Schüler gehen drei zweiteilige Takte; auf die 2 des dritten Taktes bleiben sie stehen, gestützt auf das Bein, das den letzten Schritt gemacht hat; das hintere Bein berührt den Boden leicht mit der Fußspitze. Nach einer Pause von einem Takt, in der man in dieser Position verharrt und leise für sich zählt, wird das Gehen fortgesetzt. Der folgende Schritt wird mit dem hinteren Bein ausgeführt.

2. Dieselbe Übung; der rechte oder der linke Arm schlägt den Takt, auch die Pause hindurch.

IX Gehörübungen

(Gehübungen mit Taktieren und Realisieren der Rhythmen nach Gehör)

1. Die Schüler halten sich zum Gehen bereit und achten auf das, was der Lehrer auf dem Klavier vorspielt. Sobald sie Rhythmus und Takt klar erkannt haben, setzen sie sich auf den schweren Taktteil in Bewegung. Vorher wird verabredet, mit welchem Fuß man beginnt und mit welchem Arm man den Takt schlägt. Diese Übung wird in langsamem, mäßigem und schnellem Tempo ausgeführt.



LEKTION II

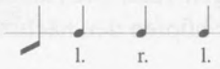
II Gehübungen

Der dreiteilige Takt (3/4 Takt)

Bisher haben die Schüler auf einen betonten Schritt einen unbetonten folgen lassen, den Abschlag und den Aufschlag (Auftakt) markierend. Diese beiden Schritte bilden zusammen den zweiteiligen Takt. Grundsätzlich beginnt jeder Takt mit einem Abschlag und dauert bis zum nächsten Abschlag. Im dreiteiligen Takt wird infolgedessen der erste Schritt ein betonter sein, da er den Abschlag markiert, die darauffolgenden Schritte werden leichte sein, d.h. sie werden unbetont ausgeführt.

Die Schüler skandieren dabei entweder: schwer, leicht, leicht, oder sie zählen: eins, zwei, drei, wobei »schwer« und »eins« sprachlich hervorgehoben werden müssen gegenüber »leicht« und den auf eins folgenden Zahlen.

Wenn wir den Takt mit dem linken Bein beginnen, also mit dem Abschlag, so wird das rechte den zweiten und das linke den dritten Taktteil ausführen. Das Bein, das eben noch den betonten Taktteil ausgeführt hat, führt auf drei einen unbetonten Schritt aus:



Nach Ausführung dieser drei Schritte bleibt der Schüler mit gehobenem rechten Bein stehen, gestützt auf das linke Standbein. Nach dem Gesetz des Gehens führt nun das bereits gehobene rechte Bein den ersten Taktteil aus, es folgen auf den beiden unbetonten Taktteilen das linke und das rechte Bein.

Die Takte beginnen also einmal mit dem rechten, einmal mit dem linken Bein; dieser ständige Wechsel ist typisch für den dreiteiligen Takt.

1. a) usw.

1. b) Dasselbe wie 1. a) nur mit dem rechten Bein beginnend. usw.

Wenn die Schüler diese Übungen in bezug auf die Schrittdauer und die Betonung beherrschen, werden die Übungen 1. a) und 1. b) mit folgenden Armpositionen ausgeführt:

Vier Takte: rechter Arm angewinkelt hinter dem Rücken, linker Arm horizontal seitwärts gestreckt, die innere Handfläche nach vorn

Vier Takte: linker Arm angewinkelt hinter dem Rücken, rechter Arm horizontal seitwärts gestreckt, die innere Handfläche nach vorn

IV Gehübungen mit Taktieren

3/4 Takt, Taktieren mit den Armen

Das Taktschlagen wird entweder vom rechten oder vom linken Arm ausgeführt.

Derjenige Arm, der beginnt, führt die Übung auch bis zum Ende durch.

Ausgangsstellung: wie bei 2/4 Takt

Auf 1 senkt sich der rechte Arm nach vorn (vgl. 2/4 Takt)
auf 2 wird er gestreckt nach rechts geführt (Abb. 94)
auf 3 geht er wieder in die Ausgangsposition zurück.

Abb. 94

Dasselbe mit links, wobei auf 2 der Arm gestreckt nach links geführt wird.

Die verschiedenen Armstellungen, die durch kurvenartige Linien einmal nach vorn (konvex), dann seitwärts (konvex) und schließlich nach oben (konkav), erreicht werden, sind mehrmals zu wiederholen.

Vorbereitende Übungen

1. Man zählt eins, zwei

   Ausgangsstellung: linker Arm angewinkelt hinter dem Rücken, Grundstellung, rechter Arm vertikal nach oben gestreckt, innere Handfläche nach innen.

   Auf 1 rechter Arm horizontal nach vorn gestreckt, innere Handfläche nach unten
   auf 2 rechter Arm horizontal seitwärts gestreckt, innere Handfläche nach vorn.
   Dasselbe ergänzend mit dem linken Arm.

2. Man zählt zwei, drei

   Ausgangsstellung: linker Arm angewinkelt hinter dem Rücken, rechter Arm horizontal nach vorne gestreckt, innere Handfläche nach unten, Grundstellung.

   Auf 2 rechter Arm in horizontaler Richtung seitwärts gestreckt, innere Handfläche nach vorn.
   Auf 3 rechter Arm vertikal aufwärts gestreckt, innere Handfläche nach innen.
   Dasselbe ergänzend mit dem linken Arm.

Übungen mit Armen und Beinen

1. e) Das linke und das rechte Bein führen wechselseitig den Abschlag aus.
   Der linke Arm schlägt den Takt.

usw.

1. f) Das rechte und das linke Bein führen wechselseitig den Abschlag aus.
   Der rechte Arm schlägt den Takt.

usw.

Der nicht taktschlagende Arm befindet sich immer angewinkelt hinter dem Rücken.

V Übungen für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen

Hände und Füße

3. Ausgangsstellung: Gewicht auf dem Standbein, ein Oberschenkel horizontal angewinkelt, aufrechte Haltung, ein Arm horizontal nach vorne gestreckt, Handfläche nach unten. Der Fuß des Spielbeins führt abwechselnd zwei Bewegungen aus: nach unten (gestreckt) und nach oben (angewinkelt). Gleichzeitig schlägt die eine Hand und später die andere den zweiteiligen Takt in der dem Fuß entgegengesetzten Richtung (Handgelenk locker).

Rechte Hand	↓ ↑ ↓ ↑	Linke Hand	↓ ↑ ↓ ↑
Rechter Fuß	↑ ↓ ↑ ↓	Linker Fuß	↑ ↓ ↑ ↓

4. Der Fuß wird abwechselnd nach innen und nach außen geführt (Rechts-Linksbewegung). Gleichzeitig schlägt die eine Hand und später die andere Hand den zweiteiligen Takt.

Rechte Hand	↓ ↑ ↓ ↑	Rechte Hand	↓ ↑ ↓ ↑
Rechter Fuß	l. r. l. r.	Rechter Fuß	r. l. r. l.

Linke Hand	↓ ↑ ↓ ↑	Linke Hand	↓ ↑ ↓ ↑
Rechter Fuß	l. r. l. r.	Rechter Fuß	r. l. r. l.

5. Hand oder Arm. Der Fuß führt die Bewegung der Übung 4 aus. Gleichzeitig wird die eine Hand und später die andere in entgegengesetzter Richtung zur Fußbewegung nach links und rechts geführt.

Rechte Hand	← →	Linke Hand	← →
Rechter Fuß	→ ←	Rechter Fuß	→ ←
Linke Hand	← →	Linke Hand	← →
Rechter Fuß	→ ←	Rechter Fuß	→ ←

VI Übungen zur Entwicklung eines schnellen Reaktionsvermögens

9. Beinübung[38]

Gehen am Platz (auf der Stelle treten) im dreiteiligen Takt. Der Lehrer gibt das Signal »hop« auf eine 2; dasselbe Bein, das den Schritt auf 3 ausführt, macht auch den Schritt auf 1 des folgenden Taktes usw.

15. Gehen auf halber Spitze im dreiteiligen Takt, die Hände auf den Hüften, schnelles Tempo. Wenn der Lehrer das Signal »hop« auf eine 2 gibt, hüpfen die Schüler die drei Taktteile des folgenden Taktes mit dem Bein, das den Schritt 3 ausgeführt hat (staccato).

VII Gehübungen mit Pausen

Vorbemerkung: Wenn das Pausenzeichen noch nicht eingeführt ist, werden die Übungen nicht an die Tafel geschrieben, sondern mündlich erläutert.

3. Beide Arme an das Genick legen; die Schüler gehen zwei zweiteilige Takte. Auf die 2 des zweiten Taktes bleiben sie stehen, gestützt auf den Fuß, der den letzten Schritt gemacht hat. Der rückwärtige Fuß berührt mit der Spitze leicht den Boden. In dieser Position bleiben sie zwei Takte lang stehen, indem sie leise für sich zählen und betonen. Darauf gehen sie wieder zwei Takte usw. Der erste Schritt nach der Pausenunterbrechung wird mit dem rückwärtigen Bein ausgeführt.

6. Die Schüler gehen zwei dreiteilige Takte und pausieren zwei Takte (punktierte Halbe Pause)

[38] Takt 2: Das Gewicht, das auf 2 (»Hop«) auf dem rechten Bein (Standbein) ruht, bleibt auch bei 3 auf dem rechten Bein. Da aber beim Zuruf »Hop« schon bereits die Gewichtsverlagerung nach links stattgefunden hat, ist es besser, das »Hop« schon auf die 1 zu geben.

VIII Übungen mit Taktwechsel

Wechsel von zweiteiligen und dreiteiligen Takten

Um den Unterschied der einzelnen Taktarten deutlich zu machen, muß die 1 immer besonders hervorgehoben werden.

Gehübungen

1. Die Schüler gehen eine öfters wiederholte Taktfolge von acht Takten, von denen die ersten sieben zweiteilig und der achte dreiteilig sind. Während des Gehens zählt jeder Schüler für sich.
2. Dieselbe Übung, aber die ersten sieben Takte sind dreiteilig und der achte ist zweiteilig.

Gehübungen mit Taktieren

11. Eine Taktfolge von sechs Takten, bei welcher immer auf zwei zweiteilige Takte ein dreiteiliger folgt.

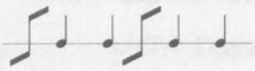
Diese 6 Takte sind zu wiederholen.

IX Hören, Realisieren und Taktieren

Gehen und Taktieren mit und ohne Taktwechsel

2. Der Lehrer spielt jeweils zwei Takte am Klavier, die Schüler hören zu und wiederholen diese durch Gehen und taktieren ohne die geringste Verzögerung.
   (Vorher wird den Schülern gesagt, daß immer nur zwei Takte gespielt werden und daß jeweils mit dem linken Bein begonnen wird.)

   Nachdem die Schüler die beiden Takte ausgeführt haben, spielt der Lehrer ohne Verzögerung zwei weitere Takte usw.

   Lehrer: Schüler: 

   Lehrer: Schüler:

   Die Schüler führen diese Takte wie oben beschrieben aus, indem sie mit dem rückwärtigen Bein beginnen. Schließlich läßt der Lehrer zwei zweiteilige und zwei dreiteilige Takte wahlweise abwechseln, die von den Schülern gehend und taktschlagend nachgeahmt werden.

3. Die Schüler sind in zwei Gruppen geteilt, die sich einander den Rücken zukehren. Eine Gruppe steht der Tafel gegenüber und realisiert am Platz die dort notierten zwei Takte. Die andere Gruppe registriert die gehörten Schritte und wiederholt sie einschließlich der richtigen Betonung.

LEKTION III

II Gehübungen

Der vierteilige Takt (4/4 Takt)

Der vierteilige Takt enthält einen schweren Taktteil und drei folgende leichte Taktteile. Man kann dazu schwer, leicht, leicht, leicht skandieren oder eins, zwei, drei, vier zählen.

Beginnt man mit dem linken Bein, so beginnen alle folgenden Takte auch links bzw. wenn man mit rechts beginnt, rechts, wie wir es schon beim zweiteiligen Takt festgestellt haben.

1. a)

1. b)

Man kann, wie z.B. bei diesen Übungen, auftaktig beginnen, d.h. mit dem zweiten, dritten oder vierten Taktteil.

Wenn die Schüler diese Übungen beherrschen, kann 1.a) folgendermaßen variiert werden:

Drei Takte: linke Hand auf die Hüfte, rechter Arm angewinkelt und gehoben, Fingerspitzen berühren die linke Schulter.

Drei Takte: in ergänzender Haltung. Der Haltungswechsel wird ebenfalls auftaktig ausgeführt, also auf 4 des dritten Taktes. Durch den Haltungswechsel darf der folgende schwere Taktteil nichts von seinem Gewicht verlieren.

IV Gehübungen mit Taktieren

Der 4/4 Takt – Taktieren mit den Armen

Ausgangsstellung: siehe 2/4 Takt

Auf 1 senkt sich der rechte Arm (wie bei den vorhergehenden Taktarten)
auf 2 wird er nach links geführt, Fingerspitzen berühren linke Schulter (wie Variation von 1.a; Abb. 95)
auf 3 wird er gestreckt nach rechts geführt (wie die 2 beim dreiteiligen Takt)
auf 4 geht er wieder in die Ausgangsstellung zurück.

Abb. 95

Linker Arm in ergänzender Haltung;
auf 2 wird die rechte Schulter berührt
auf 3 wird er nach links geführt.

Vorbereitende Übungen

Man übe den Übergang von 2 nach 3 mit beiden Armen getrennt, die jeweils freie Hand auf Hüfte bzw. angewinkelt hinter dem Rücken.

1. c) usw.

1. d) usw.

1. e) usw.

1. f) usw.

1. g) usw.

1. h) usw.

V Übungen für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen

Beide Arme

7. Aufrechte Haltung, Grundstellung.
   Der linke Arm beschreibt einen großen Kreis, wie in Lektion 1. Nach zwei Kreisführungen beginnt der rechte Arm den vierteiligen Takt zu schlagen. Die beiden Arme befinden sich zum gleichen Zeitpunkt unten. Wenn der kreisbeschreibende Arm locker hängend beginnt, muß der taktierende Arm mit dem zweiten Taktteil anfangen.

8. Wie 7. nur in ergänzender Haltung. Der rechte Arm führt die Kreisbewegung aus usw.

9. Wie 7. und 8., nur wird die Kreisbewegung in entgegengesetzter Richtung ausgeführt: nach vorn aufwärts, rückwärts, abwärts.

12. Beide Arme schlagen den zweiteiligen Takt, aber der linke beginnt einen Schlag später, also auf die 2 des rechten.

Rechte Hand ↓ ↑ ↓ ↑ ↓ ↑
1 2 1 2 1 2
Linke Hand ↓ ↑ ↓ ↑ ↓
1 2 1 2 1
usw.
und vice versa.

13. Der linke Arm schlägt den zweiteiligen und der rechte den vierteiligen Takt

Linke Hand ↓ ↑ ↓ ↑
1 2 1 2
Rechte Hand ↓ ← → ↑
1 2 3 4
usw.
und vice versa.

14. Wie 13., jedoch beginnt der rechte Arm erst einen Schlag später

Linke Hand ↓ ↑ ↓ ↑ ↓ ↑
1 2 1 2 1 2
Rechte Hand ↓ ← → ↑ ↓
1 2 3 4 1
usw.
und vice versa.

Kopf und Hände (in diesem Fall horizontal gestreckter Arm, nur die Hände bewegen sich)

15. Der Kopf markiert den zweiteiligen Takt (Senken, Heben), der linke Arm beginnt einen Schlag später mit dem Taktschlagen. Dasselbe auch mit dem rechten Arm.

Kopf	↓	↑	↓	↑	↓	usw.
Linke Hand		↓	↑	↓	↑	

und mit der rechten Hand.

Kopf und Füße

16. Der Kopf markiert den zweiteiligen Takt, der Fuß (der Oberschenkel ist angewinkelt) markiert den Takt einen Schlag später durch Abwärts- und Aufwärtsbewegungen.

Kopf	↓	↑	↓	↑	↓	usw.
Linker Fuß		↓	↑	↓	↑	

17. Der Kopf dreht sich nach links und nach rechts, der linke Arm schlägt dazu den zweiteiligen Takt.

Linke Hand	↓	↑	↓	↑	usw.
Kopf	r.	l.	r.	l.	

und vice versa.

18. Der Kopf neigt sich nach links und nach rechts, der linke bzw. der rechte Arm schlägt dazu den zweiteiligen Takt.

Linke Hand	↓	↑	↓	↑	usw.
Kopf	r.	l.	r.	l.	

und vice versa.

19. Der Kopf dreht sich nach links und nach rechts. Der Fuß (der Oberschenkel wird gehoben) markiert den zweiteiligen Takt.

Kopf	r.	l.	r.	l.	usw.
Rechter Fuß	↓	↑	↓	↑	

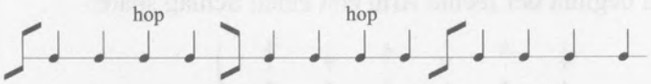
und vice versa.

21. Der Kopf markiert den zweiteiligen Takt, die Hand bzw. der Arm den vierteiligen Takt.

Kopf	↓	↑	↓	↑	usw.
	1	2	1	2	
Rechter Fuß	↓	→	←	↑	
	1	2	3	4	

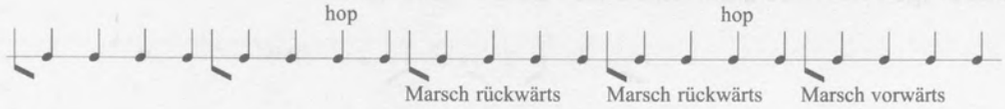
VI Übungen zur Entwicklung eines schnellen Reaktionsvermögens

18. Gehen am Platz im vierteiligen Takt; der rechte Arm schlägt den Takt. Wenn das Signal »hop« auf eine 3 gegeben wird, beginnt auf 1 des folgendes Taktes der linke Arm zu taktieren.



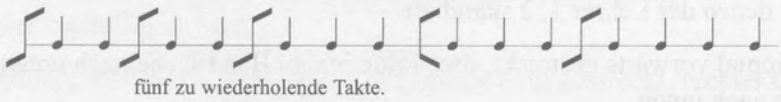
21. Gehen im vierteiligen Takt, der Arm taktiert dazu. Wenn das Signal »hop« auf eine 3 gegeben wird, gehen die Schüler den folgenden Takt rückwärts, danach aber wieder vorwärts. Der erste Schritt rückwärts wird mit dem Bein ausgeführt, das sich hinten befindet und der erste Schritt vorwärts mit dem Bein, das sich vorne befindet.

22. Dieselbe Übung; die Schüler gehen jedoch zwei Takte rückwärts. Wenn der Lehrer auf die 3 eines rückwärts ausgeführten Taktes schweigt, gehen die Schüler wieder vorwärts.



VIII Übungen mit Taktwechsel

24. Indem jeder für sich zählt, gehen die Schüler eine öfters wiederholte Taktfolge von fünf Takten, von denen Takt 1 und 2 zweiteilig, Takt 3 und 4 dreiteilig und Takt 5 vierteilig sind.



LEKTION IV

II Gehübungen

Die plastische Darstellung der Halben Note

Bisher wurde jede Note durch eine einzige Bewegung, einen Schritt, dargestellt, denn es handelte sich um die Dauer eines Taktteils. Wenn aber eine Note zwei Taktteile dauert, dann sind zwei Bewegungen erforderlich, um sie darzustellen.

Ausgangsstellung: beide Arme hinter dem Rücken angewinkelt.

Erster Taktteil: ein Fuß macht einen Schritt vorwärts, der andere Fuß wird nachgezogen, bis dessen Spitze sich hinter der Ferse des einen befindet. (Abb. 96, 97)

Zweiter Taktteil: eine leichte Kniebeuge. Hüfte und Oberkörper bleiben aufrecht. (ähnlich dem demi-plié, Abb. 98)
Die plastische Darstellung der punktierten Viertel (bei Zählzeit Viertel) ist identisch mit der Halben. Die Kniebeuge wird auf den Punkt gemacht.
(»Rhythmische Gymnastik«, 1906, Lit. 2, S. 160).

Abb. 96

Abb. 97

Abb. 98

Vorbereitende Übung am Platz:

Beide Hände an das Genick gelegt[39], das Körpergewicht ruht auf dem linken Fuß, die rechte Fußspitze hinter der linken Ferse. Man zählt zwei, eins.

Auf 2: leichte Kniebeuge, auf 1: Knie wieder gestreckt

4. a) Eine Folge von Halben, mit dem linken Bein beginnend

usw.

4. b) Eine Folge von Halben, mit dem rechten Bein beginnend

usw.

Wenn beide Bewegungen exakt ausgeführt worden sind, folgen Übungen mit Halben in verschiedenen Armhaltungen, bei denen der Lehrer 1, 2 skandiert.

4. c) Arme horizontal vorwärts gestreckt, drei Takte innere Handfläche nach unten, drei Takte innere Handfläche nach innen.

4. d) Arme vertikal nach oben gestreckt, drei Takte Handfläche nach innen, drei Takte Handfläche nach vorn.

IV Gehübungen mit Taktieren

Bei der Darstellung von Halben in Verbindung mit den Taktierbewegungen des zweiteiligen Taktes (Abb. 99, 100) kommt es auf die 2 zu einer Gegenbewegung zwischen der Aufwärtsrichtung des Armes und der Abwärtsrichtung der Kniebeuge (Abb. 100)

Übungen im zweiteiligen Takt

4. f)

4. g)

4. h)

4. i)

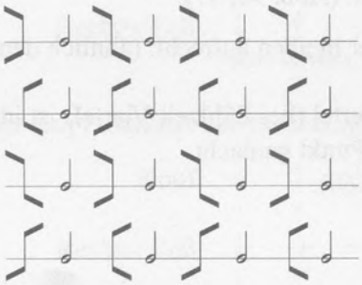


Abb. 99

Abb. 100

[39] oder angewinkelt hinter dem Rücken

Übungen im vierteiligen Takt

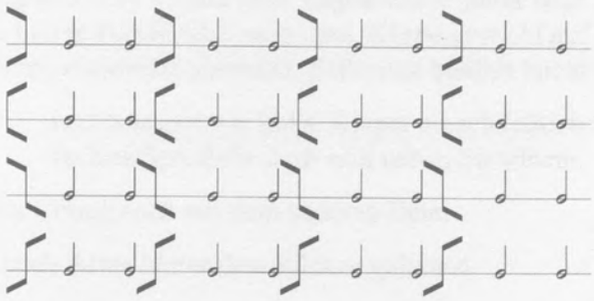
Wenn zwei Halbe in einem vierteiligen Takt vorkommen, wird die zweite Note weniger betont als die erste.

4. j)

4. k)

4. l)

4. m)



V Übungen für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen im zweiteiligen, dreiteiligen und vierteiligen Takt

25. Liegende Haltung, die Hände unter dem Kopf, linkes Bein gestreckt, rechter Oberschenkel vertikal gehoben, Unterschenkel angewinkelt, Fußspitzen zeigen nach oben.
Auf 1: rechtes Bein strecken
auf 2: zurück in die Ausgangsposition.

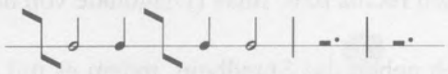
26. Dieselbe Übung für das rechte Bein; gleichzeitig führt das linke Bein eine Radfahrbewegung aus (vorwärts und rückwärts).

VII Gehübungen mit Pausen im zwei-, drei- und vierteiligen Takt

14. Die Schüler gehen und pausieren jeweils einen Takt lang.

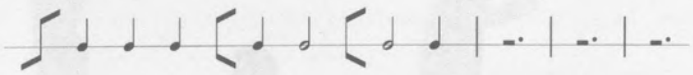
usw.

15. Die Schüler gehen und pausieren jeweils zwei Takte lang.



usw.

17. Die Schüler gehen und pausieren jeweils drei Takte lang.



VIII Übungen mit Taktwechsel

Gehen und Taktieren

31.

Diese 4 Takte sind zu wiederholen.

33.

Diese 2 Takte sind zu wiederholen.

IX Hören, Realisieren und Taktieren

Der Lehrer spielt jeweils zwei Takte am Klavier, und die Schüler setzen die Notenwerte gehend und taktierend ohne jegliche Verzögerung um.

8. Der Lehrer:

Die Schüler:

9. Der Lehrer:

Die Schüler:

10. Der Lehrer:

Die Schüler:

LEKTION V

II Gehübungen

Die plastische Darstellung der punktierten Halben:

Ausgangsstellung siehe Halbe Note

Auf 1: ein Bein macht einen Schritt vorwärts. (Abb. 101)

auf 2: das gestreckte andere Bein kreuzt das Standbein, indem die kleine Zehe den Boden berührt. Der Kopf neigt sich nach rechts bzw. links (Diagonale von der linken Schulter bis zur linken Fußspitze, Abb. 102).

auf 3: das Spielbein stellt sich neben das Standbein, indem es mit der Sohle leicht den Boden berührt. Das Gewicht ruht nach wie vor auf dem Standbein (siehe Abb. 105).

Abb. 101

Abb. 102

Vorbereitende Übung am Platz

Ausgangsposition: linker Arm angewinkelt hinter dem Rücken, rechter Arm horizontal vorwärts gestreckt, innere Handfläche nach unten, geschlossene Stellung der Beine.

Auf 1: Schritt links, Körpergewicht auf dem linken Bein.
Auf 2: rechtes Bein kreuzt, Kopf nach rechts geneigt bei gleichzeitiger Neigung der Körpers nach rechts (Diagonale von der rechten Schulter bis zur rechten Fußspitze).

Ausgangsposition: Linker Arm angewinkelt hinter dem Rücken, rechter Arm horizontal vorwärts gestreckt, innere Handfläche nach vorn, Körpergewicht auf dem linken Bein, rechtes Bein eine Schrittlänge entfernt, rückwärts gestreckt, Fußspitze berührt leicht den Boden.

Auf 2: rechts kreuzt vor links, Körper einschließlich Kopf leichte Neigung nach rechts, Diagonale!
Auf 3: rechtes Spielbein stellt sich neben Standbein.

Dieselbe Übung auch mit dem anderen Bein.

5. a) Beide Arme hinter dem Rücken gekreuzt

Das Bein, welches den Beistellschritt gemacht hat, macht den nächsten Schritt nach vorn. Gewichtsverlagerung!

Wenn die Schüler die vorausgehenden Übungen besonders im Hinblick auf das Gleichgewicht beherrschen, wird die Übung 5. a) folgendermaßen variiert:

Die Arme horizontal vorwärts gestreckt.
Vier Takte: die inneren Handflächen nach unten,
vier Takte: die inneren Handflächen nach innen,
vier Takte die Arme in horizontaler Richtung seitwärts gestreckt,
vier Takte die inneren Handflächen nach vorn,
vier Takte die inneren Handflächen nach unten.

IV Gehübungen mit Taktieren

Plastische Darstellung von Punktierten Halben verbunden mit Taktieren des dreiteiligen Taktes. (Abb. 103 - 105)

Abb. 103

Abb. 104

Abb. 105

Der nicht taktschlagende Arm befindet sich angewinkelt hinter dem Rücken.

5. b)

5. c)

V Übungen für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen

Arme

32. Der rechte Arm schlägt den zweiteiligen Takt, der linke den dreiteiligen Takt und umgekehrt.
33. Beide Arme schlagen den dreiteiligen Takt, der linke Arm fängt jedoch erst auf die zwei des rechten an und umgekehrt.
34. Der rechte Arm schlägt den dreiteiligen Takt, der linke beginnt jedoch erst auf die drei des rechten.

Beine

Übungen in liegender Haltung, beide Hände unter dem Kopf oder in sitzender Haltung mit gestreckten Beinen.

36. Das rechte Bein markiert den zweiteiligen, das linke den dreiteiligen Takt.
39. Kreisbewegung des rechten Beins, nach außen abwärts, nach innen aufwärts usw. Gleichzeitig markiert das linke den zweiteiligen, dann den dreiteiligen und schließlich den vierteiligen Takt.

VII Gehübungen mit Pausen (Pause, die einen Takt dauert, Ganze Pause)

19. Die Schüler gehen einen Takt und pausieren einen Takt lang.

22. Die Schüler gehen zwei Takte und pausieren zwei Takte lang.

28. Die Schüler gehen drei Takte und pausieren drei Takte lang. [ganze Pause]

VIII Übungen mit Taktwechsel

36. Indem jeder für sich zählt, gehen die Schüler eine öfters wiederholte achttaktige Folge; die ersten beiden Takte sind zweiteilig und die sechs folgenden dreiteilig.
37. Dieselbe Übung in umgekehrter Reihenfolge.

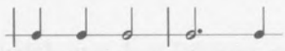
Gehen und Taktieren

40. Ein dreiteiliger und ein zweiteiliger Takt im Wechsel

Diese 2 Takte sind zu wiederholen.

IX Hören, Realisieren und Taktieren

12. Der Lehrer spielt zwei Takte, die Schüler realisieren den Rhythmus und taktieren dazu.



17. Der Lehrer:

Die Schüler:

23. Der Lehrer:

Die Schüler:

24. Der Lehrer:

Die Schüler:

LEKTION VI

II Gehübungen

Die plastische Darstellung der Ganzen Note

Ausgangsstellung: Arme horizontal zur Seite gestreckt (Ruhestellung)

Die vier Taktteile werden folgendermaßen ausgeführt:
Ein Bein, z.B. das rechte, macht auf 1 einen Schritt vorwärts. Durch Gewichtsverlagerung wird das Bein zum Standbein.

Auf 2 kreuzt das linke gestreckte Bein das rechte, indem die kleine Zehe den Boden berührt. (Abb. 106)

Auf 3 wird das linke Bein links seitwärts geführt, wobei die große Zehe den Boden berührt. (Abb. 107)

Auf 4 zurück in die Schlußstellung, wobei das linke Bein mit der Sohle leicht den Boden berührt; der Körper ruht nach wie vor auf dem Standbein.
Um das Gleichgewicht zu üben bzw. die Übergänge zwischen 2 und 3 bzw. zwischen 3 und 4 können die Beinbewegungen mit den Taktierbewegungen der Arme im vierteiligen Takt kombiniert werden. Bei diesen Übungen führen Beine wie Arme wechselseitig die Bewegungen aus. Zwischen rechts und links sind mit Armen und Beinen mehrere Kombinationen möglich.

Abb. 106

Die Hände auf die Hüften:

6. a) usw.

6. b) usw.

Das Bein, das die letzte Bewegung ausführt, macht auch den darauffolgenden Schritt (vgl. Darstellung der punktierten Halben).

Die Übungen 6.a) und 6.b) können mit folgenden Armpositionen kombiniert werden.

Abb. 107

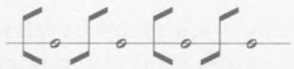
Arme horizontal seitwärts gestreckt
drei Takte innere Handfläche nach vorn
drei Takte innere Handfläche nach oben

Arme vertikal gehoben
drei Takte innere Handfläche nach innen
drei Takte innere Handfläche nach vorn usw.

IV Gehübungen mit Taktieren

Die Abbildungen 108 - 111 zeigen die plastische Darstellung der Ganzen Note in Verbindung mit den metrischen Gesten des Vierertaktes (linker Arm Ruhestellung, horizontal zur Seite gestreckt)

6. c) usw.

6. d)  usw.

6. e) usw.

6. f) usw.

V Übungen für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen (Beine und Arme)

Ausgangsposition: ein Oberschenkel angewinkelt

41. Langsame Kreisbewegung des Fußes: nach außen, abwärts, nach innen, aufwärts. gleichzeitig schlägt der Schüler mit einem Arm den vierteiligen Takt und vice versa.

45. Auf 1 auf Zehenspitzen,
auf 2 auf der Sohle,
auf 3 drehen sich beide Beine auf den Fersen nach außen
(beide Füße bilden einen rechten Winkel,
auf 4 Schlußstellung. Gleichzeitig schlagen die Arme den vierteiligen Takt.

47. Der rechte Arm schlägt den zweiteiligen Takt von oben nach unten und der linke Arm (horizontal seitwärts gestreckt) von links nach rechts (strecken - beugen).

49. Die Arme schlagen den vierteiligen Takt, der linke beginnt jedoch erst auf die zwei des rechten Arms.

VII Gehübungen mit Pausen

29. Die Schüler gehen und taktieren einen Takt und pausieren einen Takt. Das Taktieren kann während der Pause weitergeführt werden.

usw.

32. Die Schüler gehen und taktieren zwei Takte und pausieren zwei Takte.

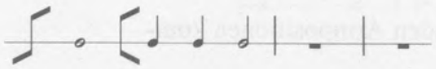
 usw.

Abb. 108

Abb. 109

Abb. 110

Abb. 111

40. Die Schüler gehen und taktieren drei Takte und pausieren drei Takte.

usw.

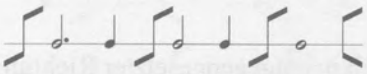
VIII Übungen mit Taktwechsel

53. Indem jeder für sich zählt, gehen die Schüler eine mehrmals wiederholte Taktfolge: die beiden ersten Takte zweiteilig, die sechs weiteren vierteilig.

Die Schüler gehen und taktieren.

57. Diese 2 Takte werden wiederholt.

67. Diese 3 Takte werden wiederholt.

68.  Diese 3 Takte werden wiederholt.

IX Hören, Realisieren und Taktieren

Der Lehrer spielt zwei Takte am Klavier, die Schüler realisieren den Rhythmus mit den Füßen und taktieren mit den Armen ohne jede Verzögerung.

26. Der Lehrer:

Die Schüler:

31. Der Lehrer:

Die Schüler:

32. Der Lehrer:

Die Schüler:

LEKTION VII

II Gehübungen

Die Synkope

Die zwei Taktteile einer Halben können sich in zwei aufeinanderfolgenden Takten befinden. In diesem Falle notiert man die Halbe als zwei Viertelnoten und versieht sie über den Taktstrich hinweg mit einem Haltebogen. Trotz dieser Schreibweise wird sie wie eine gewöhnliche Halbe plastisch dargestellt. Ist der zweite Taktteil einer Halben schwerer als der erste, dann handelt es sich um eine synkopierte Halbe, eine Synkope.

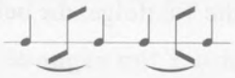
Die Synkope kann in vielerlei Gestalt auftreten, so z.B. als synkopierte punktierte Halbe oder als auch synkopierte Ganze. Wird am Anfang eines Taktes kein Schritt ausgeführt, dann gilt das Schrittzeichen für den nächstfolgenden Schritt. Die Taktierbewegungen laufen bei Synkopen selbstverständlich weiter; die plastische Darstellung geschieht wie bei dem entsprechenden Notenwert.

7. a) Aufrechte Haltung, die Hände am Genick

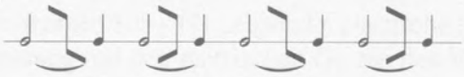
usw.

IV Gehübungen mit Taktieren

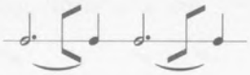
7. h)



7. j)


usw.

7. p)

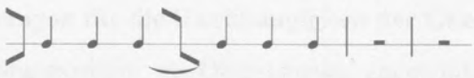

usw.

V Übungen für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen

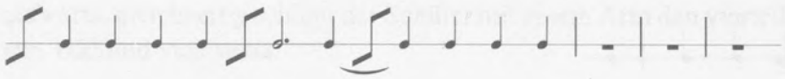
57. Aufrechte Haltung, beide Arme hängen herab und bewegen sich in entgegengesetzter Richtung, der rechte nach vorn aufwärts, nach hinten abwärts, der linke nach hinten aufwärts, nach vorn abwärts.

VII Gehübungen mit Pausen

44. Die Schüler gehen und pausieren jeweils zwei Takte.

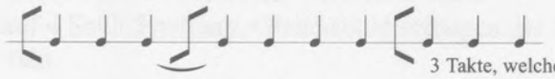

usw.

46. Die Schüler gehen und pausieren jeweils drei Takte.


usw.

VIII Übungen mit Taktwechsel

75. Drei Takte, die mehrmals wiederholt werden

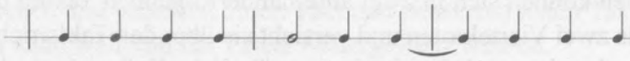

3 Takte, welche zu wiederholen sind.

78. Vier Takte, die mehrmals wiederholt werden

4 Takte, welche zu wiederholen sind.

IX Hören und Realisieren

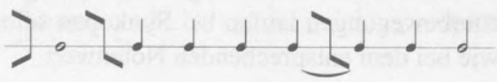
42. Der Lehrer:



Die Schüler:

51. Der Lehrer:

Die Schüler:



LEKTION VIII

II Gehübungen mit Taktieren

Die Viertelpause

Wie schon bei der Halben, der punktierten Halben und der Ganzen Pause wird auch die Viertelpause durch einen Bewegungsstillstand ausgedrückt. Steht die Viertelpause nach einer Viertelnote, dann wird die Position des Schrittes davor beibehalten. Steht die Viertelpause nach einer Halben Note, dann richtet sich der Körper auf diesen Taktteil wieder auf. Steht die Pause nach einer punktierten Halben oder einer Ganzen Note dann bleibt der Körper auf das Standbein gestützt.

8. a) usw.

8. i) usw.

8. k) usw.

IV Gehübungen mit Taktieren

Steht am Ende einer Übung eine Viertel bzw. eine Halbe Note dann geht der Fuß, der den nächsten Schritt auszuführen hätte, in die Schlußstellung. (Abb. 112)

Abb. 112

LEKTION IX

II Gehübungen mit Taktieren und Pausen

9. m) usw.

9. n) usw.

9. o) usw.

9. p) usw.

VII Gehübungen mit Taktieren und Pausen

66. Die Schüler gehen drei zweiteilige Takte. Auf 2 des dritten Takts macht der Schüler einen Sprung (ist es das rechte Bein, das den Schritt auf 2 machte, dann kommt er mit dem linken auf der 1 des nächsten Takts an und umgekehrt) auf die 1 des nächsten Takts. Das Spielbein verharrt während des Pausentakts, ohne den Boden zu berühren.

69. Die Schüler gehen und taktieren drei Takte und machen drei Takte Pause.

LEKTION X

V Übungen für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen

78. Aufrechte Haltung, linker Oberschenkel gehoben.
Der linke Arm beschreibt einen horizontalen Kreis vor dem Körper: vorwärts nach links usw.
Der linke Fuß beschreibt einen horizontalen Kreis in entgegengesetzter Richtung.

VI Übungen zur Entwicklung eines schnellen Reaktionsvermögens

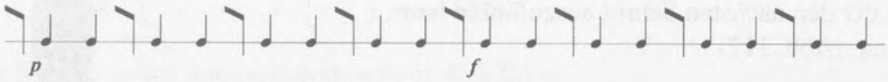
45. Der rechte Arm schlägt den zweiteiligen Takt (von oben nach unten) und der linke Arm (horizontal seitwärts gebeugt) von links nach rechts (strecken - beugen). Nach dem Signal »hop« auf eine 1 schlägt im folgenden Takt der linke Arm von oben nach unten und der rechte von rechts nach links.

LEKTION XI

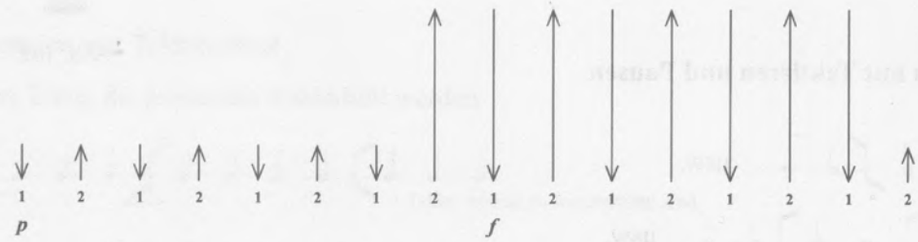
II Taktierübungen mit Dynamik

Die einfache Dynamik wird durch kleine (piano) und große (forte) Bewegungen dargestellt.

11. a) Der Schüler schlägt den zweiteiligen Takt, indem er jeweils auf 1 in die ausgestreckte andere Hand schlägt. Vier Takte piano, vier Takte forte. Dabei ist zu beachten, daß der Auftakt, der dem Wechsel der Dynamik vorausgeht, schon die größere bzw. die kleinere Bewegung einleitet.

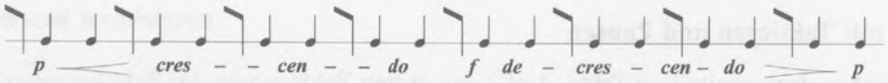


Die kleinen Bewegungen werden mit wenig Muskelspannung, die großen mit mehr Muskelspannung ausgeführt.

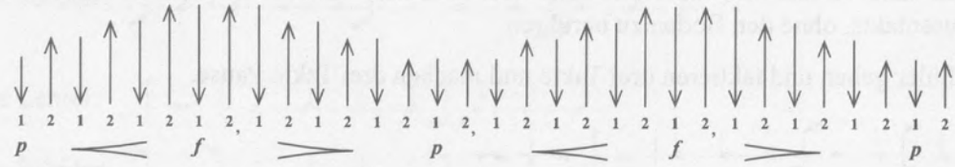


Dieselbe Übung mit der rechten Hand.

11. b) Wie bei 11. a) jedoch werden die ersten vier Takte crescendo und die letzten vier decrescendo ausgeführt; d.h. die Bewegungen werden bis zu Takt vier immer größer und nehmen dann wieder langsam ab.

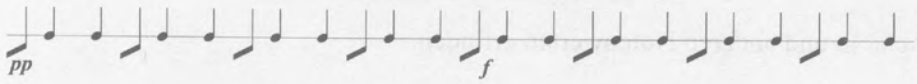


Dieselbe Übung mit der rechten Hand.



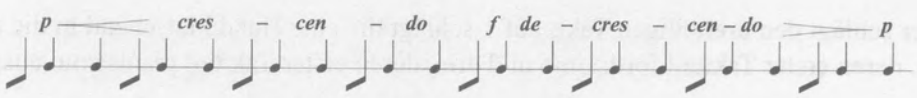
Gehübungen mit Dynamik

11. c) Dasselbe, was für die Arme gegolten hat, gilt auch für die Beine: kleine Bewegungen für piano und große für forte. Gehen am Platz im zweiteiligen Takt. Die ersten vier Takte piano, die letzten vier forte.



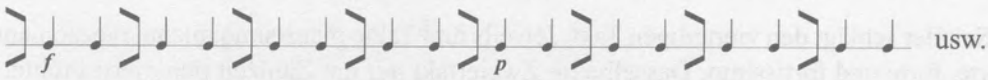
Dieselbe Übung, aber mit rechts beginnend.

11. d) Vgl. 11. b) crescendo - decrescendo - Übung mit den Beinen



Dynamikübung mit Armen und Beinen kombiniert

11. e) Wie 11. a) mit Variationen: links - links, rechts - rechts, links - rechts, rechts - links.

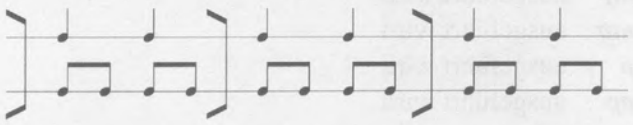


Die Achtelnote

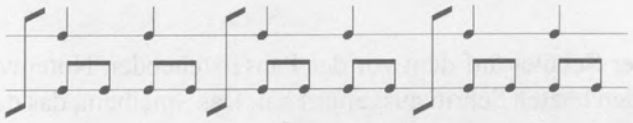
Die Achtel wird im Vergleich zur Viertel durch einen kleineren Schritt dargestellt (entsprechend auch kürzere Notenwerte wie Sechzehntel usw.); im schnellen Tempo ist sie auf halber Spitze auszuführen. Die Arme können dazu das Metrum, in der Regel Viertel, schlagen. Sie können aber auch unterteilte Viertel, also Achtel, schlagen. In diesem Falle schlägt der Arm den Takt wie vorher, die Unterteilung wird aber durch Abwärts- bzw. Aufwärtsbewegung der Hand (Handgelenk) ausgeführt: also das erste Achtel mit dem Arm, das zweite mit der Hand.

Der Arm schlägt Viertel bzw. unterteilte Viertel (Achtel), die Füße gehen Achtel.

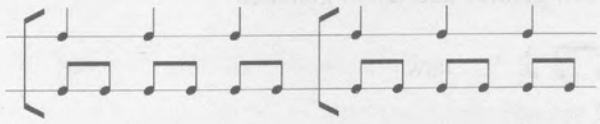
7.



10.



12.



18.

V Übungen für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen

93. Grund- bzw. Schlußstellung. Das rechte Bein wird auf 1 gestreckt, zur Seite geführt (nur die große Zehe berührt den Boden) und kehrt auf 2 zur Grundstellung zurück. Gleichzeitig schlägt der linke Arm den dreiteiligen Takt.

VIII Übungen mit Taktwechsel

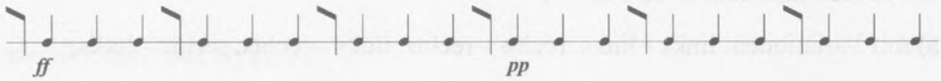
129. Der Arm schlägt Viertel, die Füße gehen Achtel.

Gehübungen mit Achteln und anderen Notenwerten erfinden.

LEKTION XII

Dynamik mit den Händen

12. a) Der Schüler schlägt den dreiteiligen Takt; auf 1 schlägt die eine Hand klatschend in die andere. Drei Takte, deren erster Taktteil fortissimo und drei, deren erster Taktteil pianissimo ausgeführt wird.



12. d) Der Schüler schlägt den vierteiligen Takt. Jeweils drei Takte pianissimo, piano, mezzopiano, mezzoforte, forte und fortissimo. Dasselbe im Zweiertakt mit der Zählzeit punktierte Achtel. Realisieren mit kleinen, mittleren und großen Bewegungen. Übergang von Hand- in Armbewegungen.

II Gehübungen – Dynamik mit den Beinen

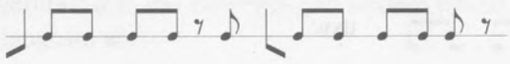
12. e) Gehübungen am Platz im dreiteiligen Takt.

Die plastische Darstellung der Dynamik mit den Beinen ist ähnlich der Darstellung mit den Armen. Große Bewegungen für forte, kleine Bewegungen für piano.

Vier Takte, deren erster Taktteil	***ff***	ausgeführt wird
Vier Takte, deren erster Taktteil	***f***	ausgeführt wird
Vier Takte, deren erster Taktteil	***mf***	ausgeführt wird
Vier Takte, deren erster Taktteil	***mp***	ausgeführt wird
Vier Takte, deren erster Taktteil	***p***	ausgeführt wird
Vier Takte, deren erster Taktteil	***pp***	ausgeführt wird

Die Achtelpause

Wie bei allen anderen Pausen verharrt der Schüler auf dem vor der Pause stehenden Notenwert. Der Körper stützt sich auf das Standbein, das den letzten Schritt ausgeführt hat. Das Spielbein, das den nächsten Schritt ausführen wird, ist schon nach vorn geführt und leicht gehoben.

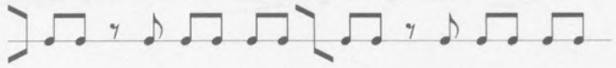
12. v)  usw.

12. x) usw.

IV Gehübungen mit Taktieren

12. aa) usw.

12. bb) usw.

12. ee)  usw.

V Übungen für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen

Dynamik mit Händen und Beinen

101. Gehen am Platz im zweiteiligen Takt; die rechte Hand macht kleine Taktierübungen, d.h. piano und die Beine große Gehbewegungen, d.h. forte.

a)

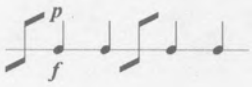
usw.

b)

usw.

c)

usw.

d) 

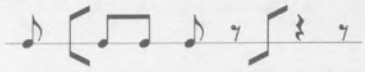
usw.

Dieselben Übungen: Arme forte, Füße piano.

VII Gehübungen mit Taktieren und Pausen

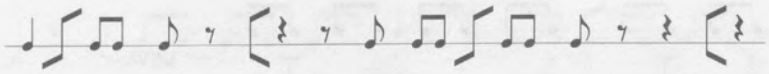
Bisher begannen diese Übungen stets auf Taktteil 1. Infolgedessen nahm der Schüler nach einem oder mehreren Takten Pause das Gehen auf 1 wieder auf. Die Pausen können jedoch auch auf Taktteil 2, 3 oder 4 anfangen. Im Grunde gilt folgendes: die Pausen werden jetzt in Taktteilen bemessen und nicht in Takten. Dauert einer der zu realisierenden Rhythmen z.B. drei Taktteile, dann folgen drei Taktteile Pause usw.

91.
usw.

92. 
usw.

95.
usw.

VIII Übungen mit Taktwechsel

137. 
usw.

IX Hören, Realisieren und Taktieren

Der Lehrer spielt zwei Takte, die Schüler realisieren die Rhythmen und taktieren dazu unverzüglich.

99. Der Lehrer:

Die Schüler:

107. Der Lehrer:

Die Schüler:

LEKTION XIII

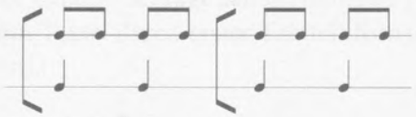
II Gehübungen mit Taktieren

Der Arm schlägt unterteilte Viertel (Achtel), die Füße gehen dazu Viertel. Übungen im zwei-, drei- und vierteiligen Takt mit wechselnden Gliedmaßen. Z. B. linker Arm, rechtes Bein/rechter Arm, rechtes Bein usw.

13. a)

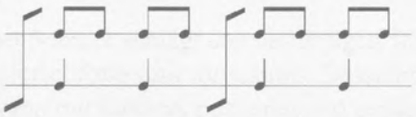
usw.

Dieselbe Übung mit dem rechten Arm

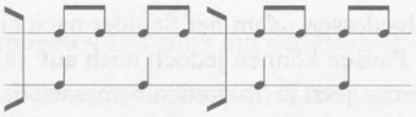


usw.

Dieselben Übungen mit dem linken Fuß



usw.



usw.

13. b) Dieselben Übungen im dreiteiligen Takt

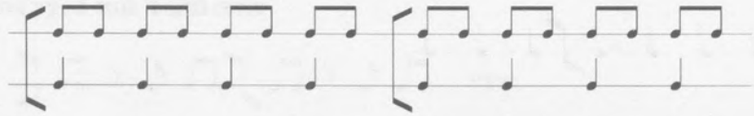
usw.

usw.

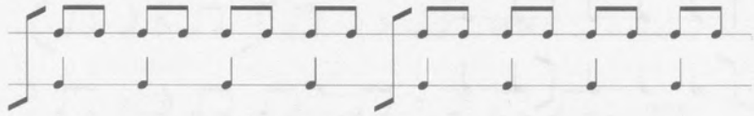
13. c) Dieselben Übungen im vierteiligen Takt

usw.

usw.



usw.



usw.

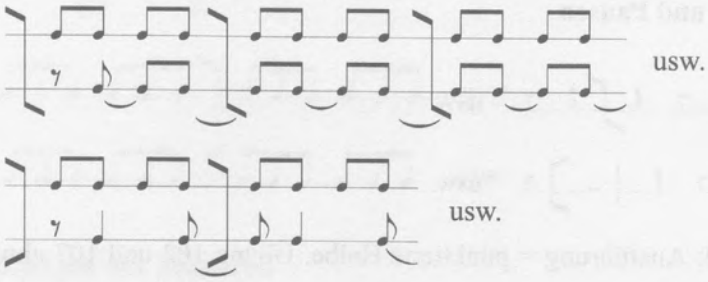
Die synkopierte Viertelnote

Wenn die Viertelnote die zweite Hälfte des einen und die erste Hälfte des anderen Taktteils darstellt, entsteht eine Synkope.

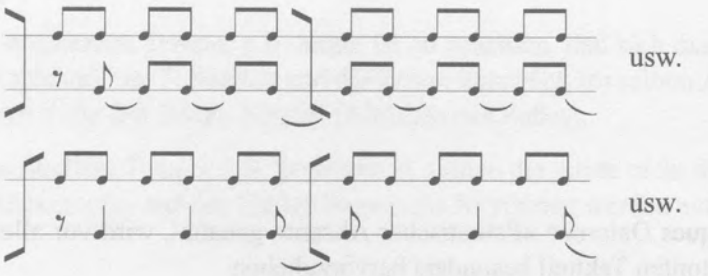
Plastische Darstellung:
Auf das zweite Achtel der synkopierten Viertelnote wird eine leichte, kaum merkbare Kniebeuge gemacht.

Der Arm schlägt unterteilte Viertel, später auch normale Viertel, die Füße gehen synkopierte Viertel.

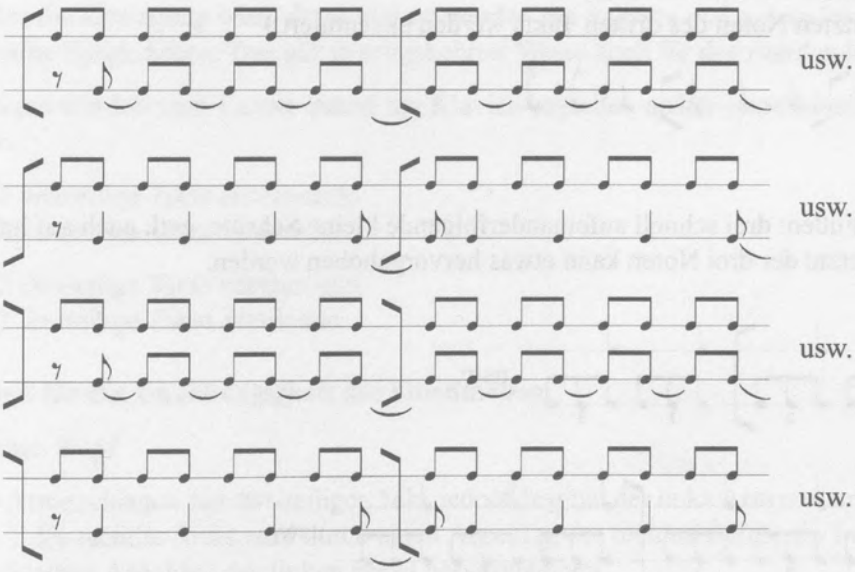
13. g)



13. h)



13. i)



V Übungen für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen

106. Gehen am Platz, vierteiliger Takt. Ein Arm schlägt den Takt, fängt jedoch erst auf die zwei des von den Füßen markierten Vierertaktes an.

Beine	**1**	2	3	4	|	**1**	2	3	4	| **1**
Arme		**1**	2	3	4	|	**1**	2	3	4 |

Diese Übung wird nach folgenden Angaben ausgeführt:

Rechtes Bein	Rechtes Bein
Rechter Arm	Linker Arm
Linkes Bein	Linkes Bein
Linker Arm	Rechter Arm

107. Dieselbe Übung, der Arm beginnt jedoch auf die »3« des von den Füßen markierten Taktes.

VII Gehübungen mit Taktieren und Pausen

102. usw.

107. usw.

Halbe und übergebundene Achtel: Ausführung = punktierte Halbe. Übung 102 und 107 abwechselnd ausführen.

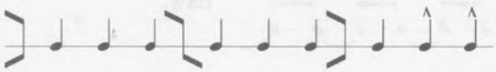
LEKTION XIV

II Gehübungen mit Taktieren

Der Akzent (sforzato)

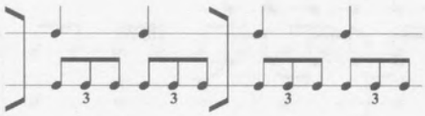
Der Akzent bzw. sforzato, bei Jaques Dalcroze »Pathetischer Akzent« genannt, wird vor allen Dingen gebraucht, um einen an sich unbetonten Taktteil besonders hervorzuheben.

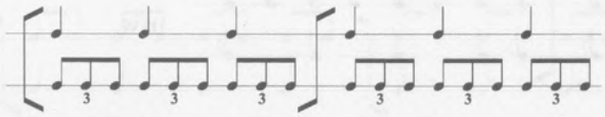
14. c) Drei Takte, die zu wiederholen sind,
(die beiden letzten Noten des dritten Takts werden akzentuiert.)



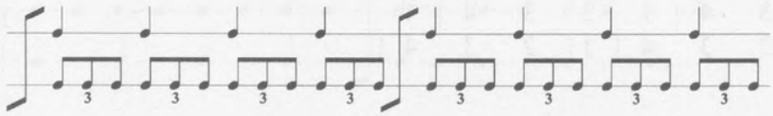
Dier Achteltriole

Ausführung mit den Füßen: drei schnell aufeinanderfolgende kleine Schritte, evtl. auch auf halber Spitze auszuführen. Die erste der drei Noten kann etwas hervorgehoben werden.

7.  usw.

12.  usw.

13. usw.

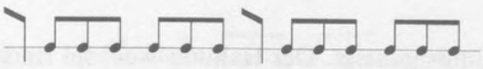
16.  usw.

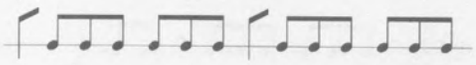
Der Sechsachteltakt

Die Achtel als Zählzeit, z.B. im Sechsachteltakt, wird mit dem Arm ähnlich wie unterteilte Viertel geschlagen. Jedem Grundschlag des Zweiertaktes werden jeweils zwei Handbewegungen hinzugefügt:

Arm - Hand - Hand
1 2 3

Arm - Hand - Hand
4 5 6

1.  usw.

2.  usw.

IV Gehübungen mit Taktieren

Das Tempo

Bei sehr langsamem Tempo, z.B. lento, ist zu beachten, daß sich das Körpergewicht ohne Schwanken von der Sohle auf den Fußballen und die Zehen überträgt, im selben Augenblick, in welchem die Sohle des anderen Fuße den Boden berührt (Abrollen des Fußes).

Bei sehr schnellem Tempo, z.B. prestissimo, sollten die Arme nicht das Metrum schlagen, sondern hinter dem Rücken oder auf den Hüften liegen; die Rhythmen werden auf halber Spitze mit den Füßen ausgeführt.

Accelerando

Je lebhafter die Bewegung wird, desto kleiner werden die Schritte und um so leichter muß der Körper sich auf halbe Spitze heben. Das gilt in umgekehrter Weise auch für das ritardando.

Die Übungen werden vom Lehrer zuerst am Klavier begleitet, später ohne Musik vom Schüler selbst ausgeführt.

14. i) 12 vierteilige Takte accelerando
12 vierteilige Takte ritardando

14. j) 12 dreiteilige Takte accelerando
12 dreiteilige Takte ritardando

V Übungen für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen

Arme, Beine, Kopf

114. Die Arme schlagen den zweiteiligen Takt, jedoch beginnt der linke Arm erst auf die zwei des rechten. Die 1 des rechten Arms wird durch einen Abschlag des rechten Beins, die 1 des linken Arms wird durch einen Abschlag des linken Beins hervorgehoben.

118. Aufrechte Haltung, Oberschenkel horizontal angewinkelt. Der Kopf macht die Bewegungen des vierteiligen Takts. Die Hand schlägt den zweiteiligen Takt von links nach rechts. Der freie Fuß markiert den zweiteiligen Takt von oben nach unten.

LEKTION XV

II Gehübungen mit und ohne Taktieren

Auf diesen Rhythmus werden folgende Übungen gemacht:

Zwei Takte: Die Arme hinter dem Rücken, die innere Handfläche nach außen, der Kopf nach rechts geneigt.

Zwei Takte: In gleicher Armhaltung, der Kopf nach links geneigt. Der Haltungswechsel findet auf die 4 des zweiten Takts statt.

Mögliche andere Positionen:

Zwei Takte: Die Arme horizontal vorwärts gestreckt, innere Handfläche nach oben

Zwei Takte: Die Arme horizontal seitwärts gestreckt, innere Handfläche nach oben.

Übungen mit der Achtel als Zählzeit in verschiedenen Taktkombinationen

Die Hand markiert dabei die Achtel, die Beine gehen dazu punktierte Viertel (wie normale Viertel).

Man kann diese Takte je nach dem als 6/8, 9/8, 12/8 auffassen oder als Zweier-, Dreier oder Vierertakt mit der Zählzeit punktierte Viertel.

15. a)

usw.

Dieselbe Übung mit dem rechten Arm.

15. b)

usw.

Dieselbe Übung mit demr linken Arm.

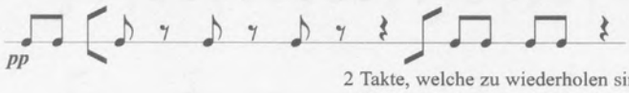
15. c)

usw.

Dieselbe Übung mit dem rechten Arm.

15. d) Nimmt man die Achtel als Zählzeit, dann werden zwei punktierte Viertel gebunden als punktierte Halbe geschrieben. Plastisch ausgeführt wird diese punktierte Halbe wie die Halbe Note. Drei gebundene punktierte Viertel werden plastisch wie eine punktierte Halbe dargestellt. Vier gebundene punktierte Viertel werden plastisch wie eine Ganze Note dargestellt.

15. p) Der Arm schlägt den vierteiligen Takt.

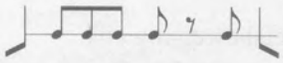


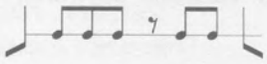
2 Takte, welche zu wiederholen sind.

Nach jedem Achtel, auf das eine Pause folgt, sollte das Spielbein schnell vom Boden abgehoben und nach vorn geführt werden.

Die gegebenen Takte sind zu wiederholen.

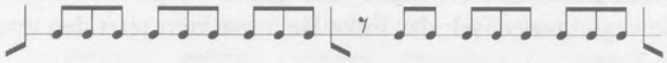
15. gg) 1 Takt, welcher zu wiederholen ist.

15. hh)  1 Takt, welcher zu wiederholen ist.

15. ii)  1 Takt, welcher zu wiederholen ist.

15. jj) 1 Takt, welcher zu wiederholen ist.

15. kk) 1 Takt, welcher zu wiederholen ist.

15. ll)  2 Takte, welche zu wiederholen sind.

IV Gehübungen mit Taktieren

Synkopen, die sich in einem Takt mit Achtelzählzeit ergeben, werden durch einen Schritt vorwärts ausgeführt. Die Hand markiert die Achtel (Im Gegensatz zu »Die Rhythmik« I hier ohne Beuge).

15. qq) usw.

V Übungen für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen

120. Die rechte Hand schlägt den zweiteiligen Takt mit sehr kleinen Handgelenkbewegungen von links nach rechts. Der linke Arm ebenfalls, aber mit großen Bewegungen. Im Verlauf von acht Takten werden die Bewegungen der rechten Hand größer, während die des linken Arms kleiner werden und vice versa.

121. Der linke Arm beschreibt einen horizontalen Kreis, indem er sich am Körper vorbei bewegt, vorwärts nach außen usw. Das linke Bein, Oberschenkel horizontal gehoben, beschreibt einen horizontalen Kreis in entgegengesetzter Richtung, während der rechte Arm den zweiteiligen Takt schlägt.

124. Der Kopf markiert den dreiteiligen Takt, die Füße gehen am Platz den vierteiligen Takt. Diese Übung wird folgendermaßen ausgeführt:

a) Beginn linker Fuß, Kopf führt die 2 des dreiteiligen Taktes nach rechts aus
b) Beginn rechter Fuß, Kopf wie a)
c) Beginn linker Fuß, Kopf auf 2 nach links
d) Beginn rechter Fuß, Kopf wie c)

127. Der rechte Arm schlägt den zweiteiligen Takt, der linke den dreiteiligen. Jedesmal wenn der rechte Arm die 1 ausführt, macht der rechte Fuß einen Abschlag, jedesmal wenn der linke Arm die 1 ausführt, betont das linke Bein durch einen Abschlag. Wenn beide Arme zugleich die 1 ausführen, springt der Schüler mit beiden Beinen in die Höhe, so, daß beide Füße auf den ersten Taktteil gleichzeitig auf dem Boden aufkommen.

128. Dieselbe Übung, jedoch betont das linke Bein, wenn der rechte Arm die 1 hat und das rechte Bein, wenn der linke Arm die 1 hat.

VI Übungen für die Entwicklung eines schnellen Reaktionsvermögens

50. Gehen im dreiteiligen Takt. Signal »hop« auf eine 1. Auf 3 desselben Taktes springt der Schüler mit dem linken Bein nach links, nach dem nächsten »hop« springt er mit dem rechten Bein nach rechts.

51. Dieselbe Übung, jedoch wird das »hop« auf die 2 gegeben.

52. Die beiden Arme führen in entgegengesetzter Richtung eine Kreisbewegung aus.
Rechter Arm: rückwärts, aufwärts, vorwärts, abwärts. Linker Arm: vorwärts, aufwärts, rückwärts, abwärts.
Nach dem Signal »hop« plötzlicher Bewegungswechsel:
Rechter Arm vorwärts,
linker Arm rückwärts.

53. Liegende bzw. sitzende Haltung, wobei die Füße den Boden nicht berühren sollen. Das rechte Bein markiert den zweiteiligen, das linke Bein den vierteiligen Takt. Signal »hop« auf eine 3. Auf 1 des folgenden Taktes plötzlicher Bewegungswechsel; das linke Bein markiert jetzt den zweiteiligen, das rechte Bein den vierteiligen Takt.

VII Gehübungen mit Pausen und Taktieren

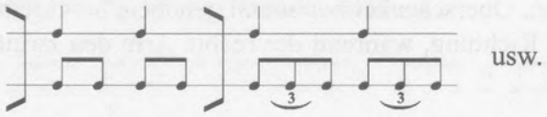
124. Der Schüler geht zwei Takte und pausiert zwei Takte; dazu können Achtel oder punktierte Viertel geschlagen werden.

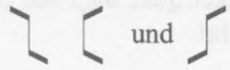
125.

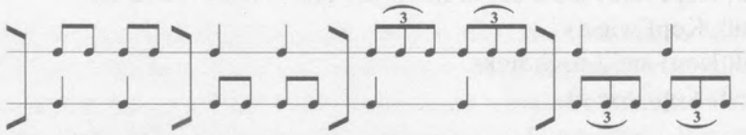
LEKTION XVI

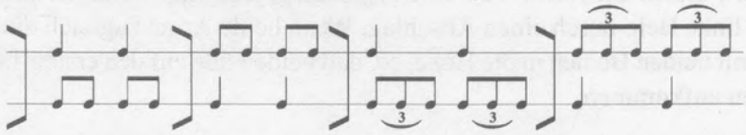
II Gehübungen mit Vierteln, Achteln und Achteltriolen

Zunächst werden die Übungen am Platz ausgeführt, später im Gehen.

16. b)  usw.

Dieselbe Übung mit den Zeichen  und

16. e)  usw.

16. f)  usw.

IV Gehübungen mit verschiedenen Tempi

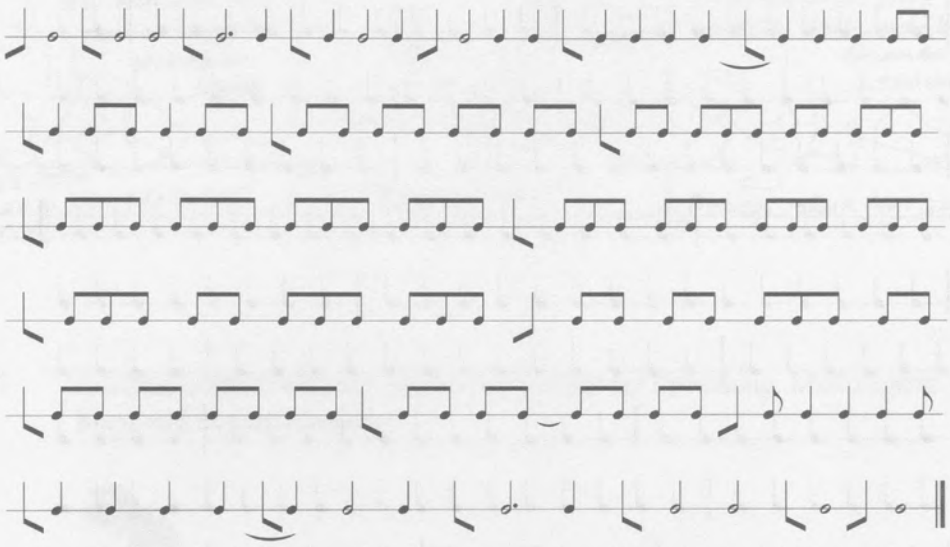
Sostenuto

Als Zusatz bei Tempoangaben, ein etwas langsameres Zeitmaß, eine Verbreiterung des Tempos.

Die folgenden Übungen werden am Platz in verschiedenem Zeitmaß ausgeführt:

a) lento sostenuto
b) adagio sostenuto
c) andante sostenuto
d) moderato sostenuto

16. rr)



VI Übungen für die Entwicklung eines schnellen Reaktionsvermögens

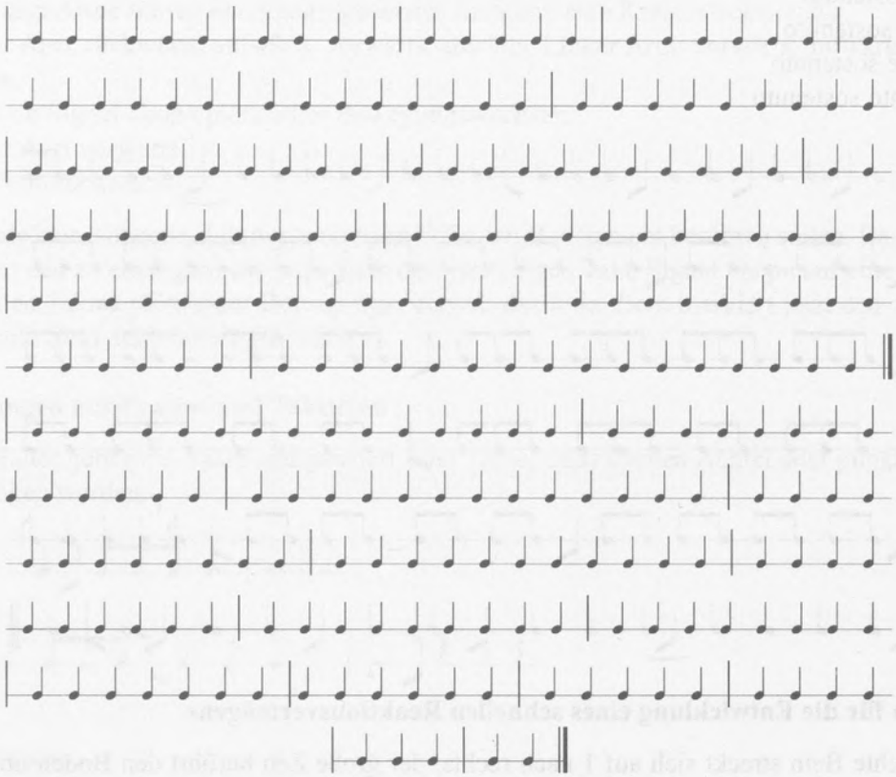
60. Das rechte Bein streckt sich auf 1 nach rechts, der große Zeh berührt den Boden und geht auf 2 wieder in die Ausgangsposition zurück. Gleichzeitig, im gleichen Zeitmaß, schlägt der rechte Arm den dreiteiligen Takt. Nach dem Signal »hop« auf 3 beginnt der Arm ab dem nächsten Takt den zweiteiligen Takt zu schlagen, das Bein markiert den dreiteiligen Takt, indem es auf 2 in der Position von 1 bleibt und erst auf 3 in die Ausgangsposition zurückkehrt.

Diese Übung wird folgendermaßen variiert:

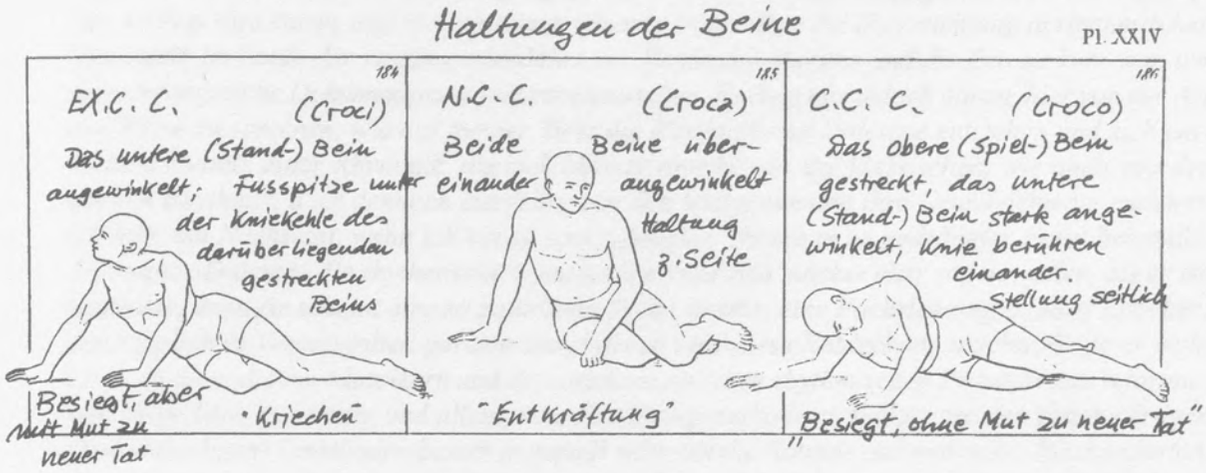
rechtes Bein	linkes Bein	linkes Bein
linker Arm	rechter Arm	linker Arm

VIII Übungen mit Taktwechsel

172. Der Schüler geht einen zweiteiligen, darauf einen dreiteiligen und vierteiligen Takt; indem er jedesmal eine Zeiteinheit hinzufügt, erweitert er diese Skala bis zu einem sechzehnteiligen Takt. Von hier nun nimmt die Taktfolge pro Takt wieder um eine Zeiteinheit ab, sie ist rückläufig und kehrt am Ende wieder zum zweiteiligen Takt zurück.



27. Drei Figurinen von Delsarte verglichen mit drei Figurinen von Marsch 23 Lektion XVIII



Marsch 23: Ausdrucksinhalt: »Ermüdung. Man unterliegt der Ermüdung. Mutlosigkeit. Entkräftung. Man muß trotzdem weiter.«

Fig. 191

Fig. 192

Fig. 193

28. Frank Martin: Die Entwicklung der Rhythmik des Herrn Jaques-Dalcroze

Wenn ich in der vorliegenden Abhandlung mich nicht exakt mit dem vorgegebenen Thema beschäftige, so liegt dies daran, daß mir nur unzureichende Daten über die Unterrichtung in rhythmischer Gymnastik im Laufe der vergangenen Jahre zur Verfügung standen und die Zeit zu kurz war, um eine umfangreiche Dokumentation zusammenzustellen. Es liegt mir jedoch daran, hier von der Art und Weise zu sprechen, wie aus meiner Sicht die Rhythmik von Dalcroze entstehen und sich entwickeln konnte, einer Rhythmik, die sich absetzt sowohl von der klassischen, wie auch von der antiken Rhythmik, aber dennoch aus jeder von den letztgenannten ihre Grundelemente entlehnt. Ich bitte um Nachsicht, wenn ich ein so umfangreiches Thema in so gedrängter Form behandle. Als Jaques-Dalcroze die rhythmische Gymnastik erfand (ich möchte eher sagen wollen, als er sie entdeckte, denn sie scheint eine so natürliche Sache zu sein, eine Fachrichtung in allen Epochen, die lediglich in Vergessenheit geraten war); als er also diese Entdeckung machte, hatte er wohl kaum im Sinn, die bei Klassikern und Romantikern üblichen rhythmischen Prinzipien zu reformieren. Seine Idee war einzig und allein, eine Erziehungsmethode zu finden, die den gegenwärtigen (bzw. damaligen) Umständen besser angepaßt wäre als die Routine aus mehreren Jahrhunderten, die sich in unseren Schulen und Konservatorien angesammelt haben; sein einziges Ziel bestand darin, bei seinen Schülern das rhythmische Gefühl und das Hörvermögen zu entwickeln, während es weithin doch üblich war, sie mittels ständigen Wiederholens singen und mittels Zählen der Takte (temps) spielen zu lassen. Die Frage des Gehörvermögens lasse ich hier beiseite, denn es geht mir um die reine Rhythmik. Um dieses Gefühl für Rhythmik, das bei unseren Zeitgenossen so wenig vorhanden ist, zu entwickeln, dachte er daran, instinktive oder familiäre Gesten zu nutzen und, in erster Linie, die natürliche Bewegung des Gehens einzusetzen, um so die bei allen Menschen vorhandene Rhythmik dahingehend einzusetzen, daß seine Schüler sich instinktiv und zugleich geistig die Grundsätze und die Praxis des musikalischen Rhythmus zu eigen machten.

Wo aber stand zu Beginn dieser Forschungsarbeit die musikalische Rhythmik, die damals alle anderen, insbesondere die der Tanzkunst überlagerte? Aufgebaut auf dem gleichmäßigen (regulären) Takt, auf dem zum Dogma erhobenen Isochronismus, verwendete sie nur jeweils ein Mehrfaches von 2 und von 3 und erlaubte keinerlei Wechsel innerhalb ein und desselben Stückes. Man könnte daraus schließen, daß sie von großer Dürftigkeit geprägt war, man darf jedoch nicht vergessen, daß diese starren Prinzipien aus der Praxis der Polyphonie entstanden waren: die Notwendigkeit, mehrere einander überlagernde Rhythmen gemeinsam zu dirigieren hatte die Schaffung eines regelmäßigen Rhythmus-Typs zur Folge; derselbe diente als Grundlage und beherrschte alle bis dahin üblichen Rhythmen. Dieser Rhythmus-Typ sollte von absoluter Einfachheit sein, um das umfassende Spektrum einer 4-, 6- oder 8-teiligen Polyphonie zu ermöglichen, aber durch seine Regelmäßigkeit, durch diese Art innerer Ausgewogenheit, durch seinen »heimlichen« Isochronismus erlaubte er weitgehende Freiheit beim rhythmischen Ablauf der Partien. Als Beweis erwähne ich nur die Synkope, die man sich nur vorstellen kann im Rahmen eines eigentlichen Taktes, denn die Eigentümlichkeit der Synkope ist der Gegensatz, der sich aus dem »heimlichen«, fundamentalen, geistigen Rhythmus und dem gespielten, gesungenen oder gehörten wirklichen Rhythmus erwächst.

Zu Beginn dachte Jaques-Dalcroze kaum daran, das klassische Schema des auf einem gleichmäßigen Takt aufgebauten Rhythmus zu verlassen. Aber im Kontakt mit den natürlichen Rhythmen unseres Körpers und unter Zuhilfenahme von anderen Gesten als derjenigen des gleichmäßigen Gehens, erkannte er sehr bald, daß auch andere Kombinationen von zeitlicher Dauer uns durchaus naturgemäß sind und daß diese sich in Takten von 2 und 3 Schlägen zusammenfassen lassen wie verschieden auch immer ihre Aufteilung sein mag.
Darüber hinaus wurde er sich ebenso schnell über die Dürftigkeit des klassischen Prinzips klar, wenn man einem einzigen Rhythmus, einem Einzelgesang mit Instrumentalbegleitung gegenübersteht.

Andererseits konnte Jaques-Dalcroze – zumindest in den Anfängen seiner Arbeit – von seinen Schülern kaum mehr verlangen als einen einzigen Rhythmus. Man darf auch nicht vergessen, daß die körperlichen Rhythmen, die nicht eine so schnelle Bewegung zulassen, wie sie die musikalische Virtuosität ermöglicht, größere Abweichungen beim zeitlichen Ablauf unmöglich machten, die Verhältnisse von 1 bis 16 oder 32, die einen wesentlichen Teil des Reizes der Musik von Haydn und Mozart ausmachen.

Sein erster Sieg war die Wiedereinführung des Fünfer-Takts, der körperlich so natürlich und in der Volksmusik und im Volkstanz so häufig anzutreffen ist. Der am meisten verbreitete Genfer Rundtanz, der »Picoulet« ist im 5-er Takt geschrieben:

Die Polyphoniker hatten diesen Takt verlassen, denn durch seine unregelmäßige Unterteilung in 2 + 3 oder 3 + 2 eignet er sich schlecht für die Praxis des Kontrapunkts. Gerade in dieser Eigenschaft, sich in zwei Elemente von ungleichen Werten aufzuteilen, liegt seine Bedeutung vom Standpunkt der Gesangssolisten. Aus diesem Grund bleibt dieser Takt der vollkommenste und zugleich einfachste in der neuen Rhythmik.

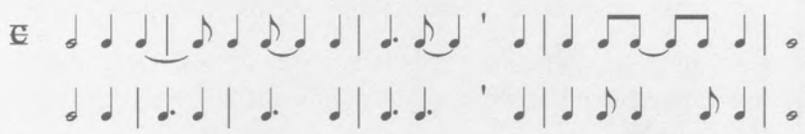
Der zweite Sieg bestand in der Freiheit, den Takt nach Belieben zu wechseln, je nach Ausdrucksfähigkeit des Stückes, um die Verlängerung oder Verkürzung der Anacrouse zu gestatten, um ein Motiv, ein Thema, eine musikalische Phrase zu verengen bzw. zu erweitern.

Obwohl man noch immer der Idee der klassischen Rhythmik verbunden blieb, ging man daran, die doppelten Geschwindigkeiten und die doppelten Langsamkeiten zu studieren, ein Vorgehen, das den Kontrapunktisten lieb und teuer war. Aber statt diese Technik nur auf die binären Takte zu beschränken, wandte man sie auch für die »ternären« und »quintären« Takte an. Dies geschah nicht ohne Schwierigkeiten: aus einem Berichtsheft von 1909 geht hervor, daß die doppelte Geschwindigkeit einer Halben, drei Viertelnoten von der einfachen Geschwindigkeit überlagert, sich als zu schwierig für Schüler des 3. Ausbildungsjahres erwies. Diese doppelten Geschwindigkeiten von 5 Schlägen, zu schnell, um in echten 5 Zeittakten geschlagen zu werden, wurden auf ganz natürliche Weise zu Takten von 2 ungleichen Schlägen. Damit folgte die Rhythmik von Dalcroze in diesem Punkt der Rhythmik der Griechen, wobei sie allerdings einen völlig anderen Weg eingeschlagen hatte, denn bei den Letzteren war es ja der prosodische Rhythmus (Übereinstimmung von Dauer und Pausen mit den Betonungen des Textes), die Addition von langen und kurzen Notenwerten, die einfache und verdoppelte Zeitdauer, welche diese Ungleichheit, dieses Fehlen von Isochronismus hervorgebracht hatten. Es bedurfte nicht allzu großer Mühe, um diese ungleichen Zeittakte von den Rhythmik-Schülern ausführen zu lassen, jedoch unter der Bedingung, sie aufzulösen in gleiche kurze Werte oder nach Art der Griechen in lange und kurze; wobei die bis dahin verfolgte Linie des klassischen Rhythmus aufgegeben wurde, um auf der anderen Seite das Additionsprinzip wiederaufzunehmen: Addition von Silben, Addition von Gesten. Mit den Musikern, die an die Beständigkeit der Isochronischen Bewegung, an den gleichmäßigen Takt gewöhnt sind, tut man sich immer noch schwer, diese Art von Rhythmus zu erzielen. In der Tat ist es ja nicht sehr schwierig, lange und kurze Gesten in beliebiger Gruppierung miteinander zu addieren, während es doch recht mühsam ist, z.B. eine lange Zeitdauer in 5 Teile zu zerlegen, eine Note auf den ersten und dritten Teil zu legen und sich dann eine weitere lange Zeitdauer vorzustellen, deren Wert gegenüber der ersten im Verhältnis 7 zu 5 steht, diese neu aufzuteilen usw., eine Arbeit, die der an die klassische Rhythmik gewöhnte Musiker vollbringt.

Wo aber Jaques-Dalcroze wirklich einzigartig ist, das ist die Tatsache, daß er – angekommen an jenem Punkt durch Verarbeitung der klassischen Rhythmik und keineswegs durch das Additionsverfahren der Griechen – sich dahingehend versteht, daß seine Takte mit ungleichen Schlägen eben Takte bleiben, und daß man im Rahmen dieser ungleichen Takte die gleiche Freiheit in der Gangart (Tempo) praktiziert wie in den klassischen zwei- oder dreischlägigen Takten. Lange und kurze Zeitdauern, binäre, ternäre, quartäre, quintäre Aufteilungen usw., Schläge, Takte, Synkopen, alle mathematischen Möglichkeiten, die aus diesen zwei Funktionen hervorgehen: Addition von kleinen,

Aufteilung von großen Werten, man versucht, alle diese Vorgehensweisen zu verwenden, sie miteinander zu verbinden und sie derart sich zu eigen zu machen, daß sie natürlich und automatisch vollzogen werden.

Ich habe mich hier auf den 5/4-Takt beschränkt, weil er der einfachste ist und ausreicht, um alles zu erklären, vielleicht auch, weil ich den Eindruck habe, daß zum gegenwärtigen Zeitpunkt auch die meisten Rhythmiker stehenbleiben und daß dies der einzige Erfolg ist, der durch und durch vollbracht ist, indem er sich in ihren völlig instinktiven Sinn für Rhythmik Eingang verschafft hat. Selbstverständlich gibt es keinerlei Grund, darüber hinaus weiter zu suchen. Alle Möglichkeiten der Takte zu 7, 8, 9 Schlägen werden nach und nach erprobt. Durch deren doppelte und dreifache Schnelligkeit ergeben sich wiederum Takte mit ungleichen Zeitschlägen, bei denen die relativen Zeitwerte der Schläge nicht allein im Verhältnis 2 zu 3, sondern 3 zu 4, 3 zu 5, 4 zu 5 usw. stehen. Für die heranwachsende Generation von Rhythmikern wird dies zu ihrer alltäglichen Arbeit gehören, so wie wir die unsrige mit dem 5/4-Takt erledigen. So liegt noch eine Zukunft voller neuer Eroberungen vor uns, und es gilt, neue Stilregeln zu finden. So kann man sich in der Tat eine Musik vorstellen, bei welcher ein fortwährend wechselnder Rhythmus sich auf keinerlei Takt stützt und eine andere, wo der regelmäßige Rhythmus selbst, so zu sagen, am Takt »klebt«. In beiden Fällen würde man auf einen Reichtum (eine Reichhaltigkeit) verzichten, den Jaques-Dalcroze keineswegs opfern will: die ästhetische Freude, den Takt zu verstehen, d.h. unter dem Blickwinkel offenkundiger Freiheit, in seiner Geschmeidigkeit und Vorstellungskraft (Phantasie) des vorgegebenen Rhythmus, die ihm zugrundeliegende Ordnung zu begreifen. Hierzu ein Beispiel:



Eben dieser Rhythmus bekommt eine ganz andere Wertigkeit je nachdem, ob man ihm ein isochrones Maß (= von gleicher Zeitdauer) unterlegt oder ob man ihn, Note für Note, Rhythmus für Rhythmus, an ungleiche Takte, ungleiche Zeitschläge (3) bindet. Es sind dies zwei Stilarten, zwei verschiedene Welten, zwei unterschiedliche Formen von Ausdruck und Gedanken.

Die Musiker fangen gerade erst damit an, die Möglichkeiten zu erahnen, welche ihnen durch die neue Rhythmik von Jaques-Dalcroze erschlossen werden. Recht wenige von ihnen, so meine ich, sind in der Lage, zu spüren – sei es auch nur bei einem 5/4-Takt – ob ein Rhythmus »darüber geklebt« ist. Eine Synkope dieser Art:

würde in einem rein einstimmigen Stück im allgemeinen sehr wenig Anklang finden. Abschließend möchte ich in gedrängter Form zum Ausdruck bringen, daß dieses so ausführliche Studium der Takte und Zeitschläge, diese Rhythmik von Dalcroze ihren Weg fortsetzen und Auswirkungen haben wird auch auf die musikalischen Phrasen, auf die Taktgruppierungen und somit bestimmend sein wird bei der Suche nach musikalischen Formen und dem allgemeinen Rhythmus eines Werkes.

Und nach und nach wird aus allen diesen Forschungen, nach all diesem Trachten ein neues Licht hervorbrechen über die Frage der musikalischen Stilarten, wenn dann auch ein klares Verständnis vorhanden sein wird von der Beziehung zwischen Rhythmus und Takt, zwischen rhythmischem und metrischem Akzent, eine Beziehung, die wahrscheinlich mit jeder Epoche mit jedem Autor unterschiedlich sein wird.

Zweck dieser Ausführungen war es lediglich, die Vielfältigkeit dieser neuen rhythmischen Konzeption aufzuzeigen und darzustellen, wie sie nach und nach entstanden ist aus der tagtäglichen Vereinigung der körperlichen Rhythmen mit denen der klassischen Musik, sowie mit dem instinktiven Rhythmus mittels Addition von kurzen Werten, aus dem großen intellektuellen Aufbau der Polyphoniker, dem Takt, dem idealen isochronen Rhythmus, der den echten Rhythmus beherrscht, obwohl er vom Zuhörer nicht wahrgenommen und vom Ausführenden nicht gespielt wird: der nicht ausdrücklich genannte aber dennoch lebendige Rhythmus der Gedanken. (Lit. 151, S. 19 ff.)

29. Ausdrucksmöglichkeiten und Ausdrucksinhalte von Bein- und Fußbewegungen nach Strehle und Delsarte

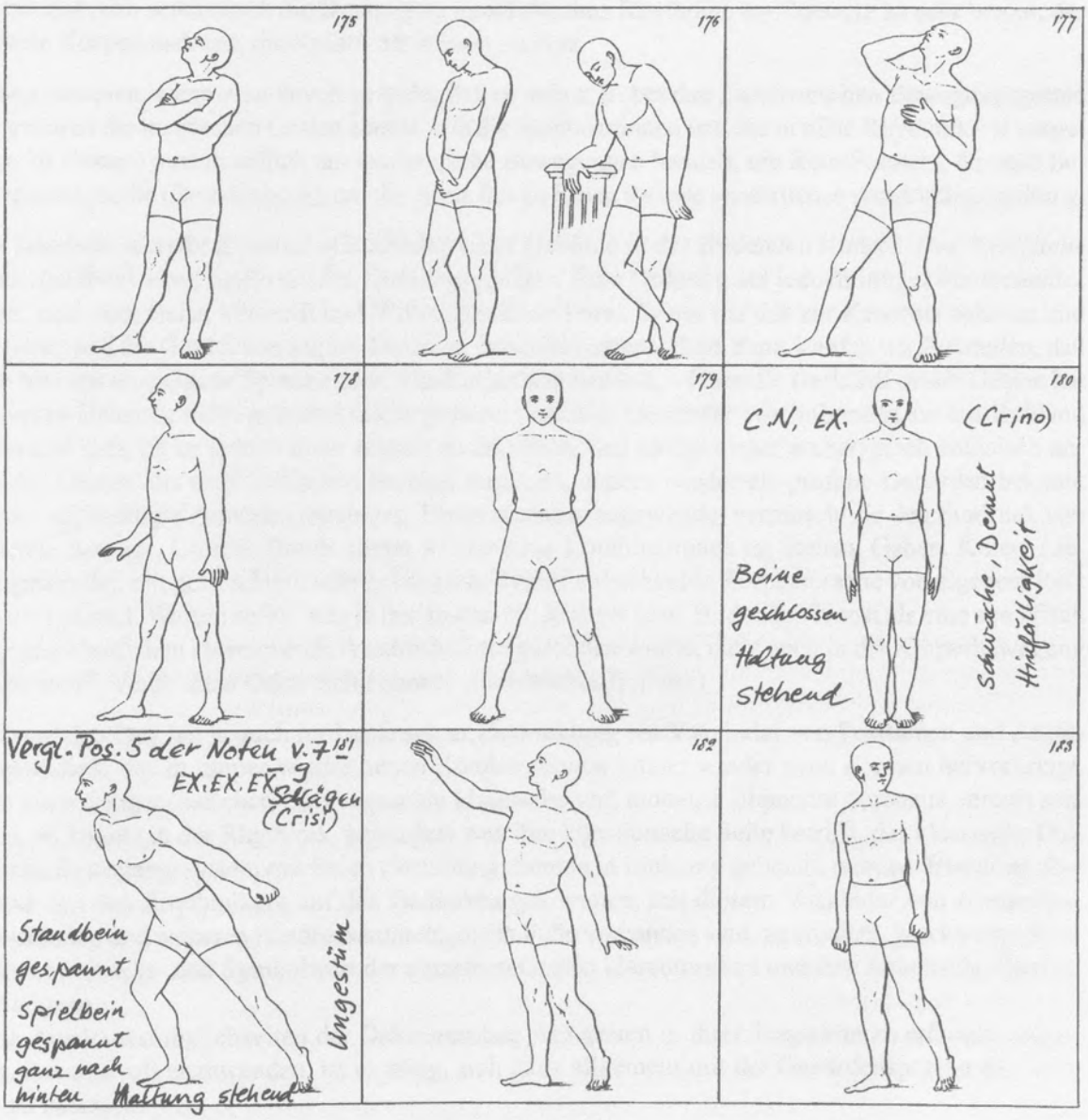
Arten des Stehens:

Stehen auf beiden Füßen mit gleichmäßig verteiltem Gewicht: Selbstbehauptungswillen, Starrsinn
Standbein-Spielbein-Stellung: Selbstsicherheit, psychische Wendigkeit, kokette Selbstdarstellung zwischen Unsicherheit und Überheblichkeit, geringer Selbstbehauptungswillen, sorglose Naivität

Gehen:

Hinstreben zu einem bestimmten Ziel, Reihe von Wiederholungsbewegungen: daher Voraussetzung zur Rhythmisierung. Körperrhythmisches Gehen = spielerisch. Getaktetes Gehen: wenn zielstrebige Impulse auftreten. Schnelle Erreichung eines Ziels durch Zunahme von Tempo und Schrittlänge. Beherrschte Willenshaltung, wenn Gehen mit mäßiger Schrittlänge und Geschwindigkeit, geradlinig und klar gestaltet erfolgt.

Ausdruckmöglichkeiten der Beine (nach Delsarte)



Die Beine müssen in den drei Grundpositionen betrachtet werden: beim Stehen, beim Knien, beim Sitzen. Die Haltungen im Stehen liefern die »exzentrische« Form, beim Knien die »konzentrische« und beim Sitzen die »normale« Form.

***Haltungen beim Stehen**: Diese, auch »exzentrisch« genannten, bilden drei Arten und neun Untervarianten. Die »exzentrischen« Arten sind jene, bei denen das **Körpergewicht** auf dem einen oder anderen Bein leicht **nach vorne** verlagert wird. (Man nennt das Bein, auf dem das Körpergewicht ruht, **Standbein**, während das andere **Spielbein** genannt wird). Bei der **»exzentrischen«** Form ist das **Standbein** nach **vorne** gestellt. Die »konzentrischen« Arten sind jene, bei denen das Körpergewicht auf einem oder dem anderen Bein **leicht nach hinten verlagert** wird. (Hierbei ist das **Standbein** nach hinten gestellt).*

*Die »normalen« Arten sind jene, bei denen das **Körpergewicht** gleichmäßig **auf beide Beine verteilt ist** (beide Beine sind in diesem Fall Standbeine).* (Lit. 108, S. 87)

30. Ausdrucksmöglichkeiten und Ausdrucksinhalte von Gesten nach Demisch, Strehle und Delsarte im Hinblick auf die von Jaques-Dalcroze entwickelten Gesten (Auswahl)

Der außerordentlich bedeutsame Anteil nun, den das Gefühl, sowohl als spontanes Empfinden wie als gefühlsmäßiges Vorstellen beim Musikhören hat, macht es erklärlich, daß die Musiklehre als solche schließlich an eine Grenze kommt, über die hinaus sie den Strebenden seinem eigenen Schicksal überlassen muß. Das ist der Punkt, wo das spezifisch Musikalische übergeht in das Künstlerische schlechthin, der Punkt, in dem die Musik, als nur eine der vielen möglichen Ausstrahlungen des Mitteilungstriebs, mit den übrigen Künsten zusammentrifft. Auf den Entwicklungsgang des Einzelnen bezogen heißt das: Neben die musikalische Bildung hat eine allgemeine zu treten, diese nicht nur als künstlerische, sondern im wirklichen Sinne als eine nach allen Seiten gerichtete verstanden. Sie ist, strenggenommen, nicht etwas, was zu der besonderen musikalischen hinzutritt, sondern im Gegenteil das Erste und Größere, dem jene als ein Teil zugehört.

ARNOLD SCHERING (Lit. 188, S. 12)

Man hat Jaques-Dalcroze des öfteren vorgeworfen, seine Methode sei zu sehr vom Intellekt bestimmt, voluntas und ratio seien durch die Bindung an musikalischen Rhythmus und Metrum zu sehr betont, der natürliche Körperausdruck, die Kreativität kämen zu kurz.

Das mag stimmen, wenn man davon ausgeht, daß es sich z.B. bei den Dalcrozeschen Bewegungsgesten (dazu gehören die metrischen Gesten ebenso wie die Beinpositionen und die in »Die Rhythmik« II vorgestellten 20 Gesten) ausschließlich um mechanische Bewegungen handelt, um leere Formeln, die man lieber weglassen sollte (Brandenburg), um die Arme frei zu haben für eine »natürliche« Ausdrucksgestaltung.

Heinz Demisch schreibt in seiner »Geschichte einer Gebärde in der Bildenden Kunst«: *Das Natürliche ist stets Ausdruck eines umfassenden Ordnungsgefüges.* Eine Ordnung sei jedoch immer ein erdachtes System, eine vom Geist, Vernunft und Willen gestaltete Form. Wenn wir das zur Kenntnis nehmen und akzeptieren und die Gesten von Jaques-Dalcroze daraufhin untersuchen, dann werden wir feststellen, daß es sich hier um eine eigene Sprache bzw. Ausdrucksform handelt. – Über die Herkunft seiner Gesten hat sich Jaques-Dalcroze nicht geäußert (nicht gesichert ist, daß Alexander von Salzmann sie aus Rußland mitgebracht hat). Es ist jedoch nicht schwer zu erkennen, daß einige dieser archetypisch archaisch anmutenden Gesten aus dem kultischen Bereich stammen, andere wieder als profane Gebärden bekannt sind oder zeitbedingte Attitüden darstellen. Hintereinander angewendet vermitteln sie den Eindruck von Geometrie, Strenge, Chiffre. Durch immer wieder neue Kombinationen im Stehen, Gehen, Knien, Liegen angewendet, mit gestrecktem oder gebeugtem Rumpf entsteht eine Körpersprache von eigenem Reiz und Aussagekraft. Warum sollte, was in der abstrakten Malerei bzw. Bildenden Kunst als eine spezifisch vom gegenständlichen abweichende Ausdrucksform gefunden wurde, nicht auch in der Körperbewegung möglich sein? (Vergl. dazu Oskar Schlemmers »Triadisches Ballett«)

Der klassische Tanz hat ja auch im Laufe seiner Entwicklung ein Vokabular von Positionen und Attitüden entwickelt, das in immer wieder neuen Kombinationen immer wieder neue Formen hervorbringt. Wie in einer zeitgenössischen Choreographie klassische und moderne Elemente durchaus vereint sein können, so könnte in der Rhythmik, besonders was ihre künstlerische Seite betrifft, das klassische Dalcrozesche Bewegungssystem mit freien Gestaltungsformen in Einklang gebracht werden. Bisher ist aber niemand von den Rhythmikern auf den Gedanken gekommen, mit diesem Vokabular von Armgesten, Beinpositionen und weiteren Ausdrucksmitteln, die in Fülle vorhanden sind, zu arbeiten, geschweige denn, sich den Ausdrucks- und Symbolwert der einzelnen Gesten klarzumachen und ihre ästhetische Qualität anzuerkennen.

Um die Ausdrucksmöglichkeiten der Dalcrozeschen Armgesten in ihrer Tragweite zu erfassen und sie richtig und sinnvoll anzuwenden, ist es nötig, sich ganz allgemein mit der Gebärdensprache des Menschen zu befassen.

Hermann Strehle hat in seinem Werk »Mienen, Gesten und Gebärden« den Versuch unternommen, das Gebaren zu analysieren. Die folgenden Ausführungen gehen auf Strehles »Ergebnisse« und »Erkenntnisse« zurück und auch auf das schon erwähnte Buch von Demisch.

Arme und Hände sind als Werkzeuge des Handelns entscheidende Träger der Körpersprache. Die Vielseitigkeit von Gestaltungs- und Ausdrucksmöglichkeiten durch Arme und Hände zeigten die Überlegenheit des Menschen gegenüber allen Kreaturen. Er besitze nicht nur die Sprache als einmaliges Kommunikationsmittel, sondern dazu eine Körpersprache, die ihn als vernunftbegabtes Wesen vor allen anderen auszeichne. Abgesehen von den materiellen Resultaten durch »unser Hände Arbeit« könnten mit Bewegungen der Hände bzw. Arme z.B. Ruhe – Unruhe, Tatendrang – Resignation, Flehen – Gewähren, Befehlen – Drohen, Beschwichtigen – Segnen ausgedrückt werden; Seelenzustände von Freude über Verzweiflung bis zum Gebet.

Auf die Gesten von Jaques-Dalcroze bezogen, bedeutet das, daß diese Arm-Handbewegungen mehr sind als nur formale Körperpositionen. Es handelt sich hier vor allen Dingen um große Bewegungen, die in einem in der Regel gemäßigten Tempo ausgeführt werden; auf diese Weise vermitteln sie Ruhe, Pathos, Führungswillen. Lebhaft ausgeführt, ändert sich ihre Wirkung, sie können Affekte, Impulsivität, Begeisterung ausdrücken. Die hastige Ausführung dagegen vermittelt Unruhe und Verwirrung.

Bei den Dalcrozeschen Gesten handelt es sich überwiegend um geradlinige Bewegungsformen und nach Auffassung von Strehle, der hier weitgehend die Linie von Ludwig Klages vertritt und ihn auch zitiert, müßten, um der Geradlinigkeit näherzukommen, alle störenden, emotionalen und nervösen Regungen ausgeschaltet werden; das geschehe durch die regelnde Kraft des Willens. Hier deckt sich die Auffassung Strehles teilweise mit der von Jaques-Dalcroze, der in seinem Vorwort zu »Exercises Plastique Animée« von 1916 schreibt:

> *Es kommt daher darauf an, vor der Aufnahme jeder speziellen künstlerischen Übung, sich einer Erziehung zu unterwerfen, deren Ziel es ist, das Temperament zu wecken, die nervösen Störungen zu beseitigen und rasche Kommunikationen herzustellen zwischen den Kräften der Vorstellung und denen der Realisation. Ziel der Methode Rhythmik ist es, dem Schüler das Bewußtsein seiner Fähigkeiten zu geben, ihn in den Besitz seiner natürlichen physischen Rhythmen zu bringen – dank der Übungen in Automatisierung und Auflösung der Körperbewegung, in allen Abstufungen von Raum und Zeit, ferner der Harmonisierung der nervösen Zentren, der Anregung und Regelung der Bewegungsfunktionen – und dann in seinem Gehirn eine absolute Freiheit zu schaffen für Kontrolle und Aktion.* (Lit. 12, S. 6)

Jedoch kommen Strehle bzw. Klages und Jaques-Dalcroze in dieser Angelegenheit zu unterschiedlichen Schlüssen. Während die Dalcrozesche Position zu einem positiven Schluß kommt, zieht Strehle ein eher negatives Fazit. Er bezeichnet die Geradlinigkeit als »Ausdruck eines diktatorischen psychischen Vorgangs« und stellt diesem die gerundete Bewegung als Ausdruck eines Impulses gegenüber, der nicht als scharf abgegrenzter, ausschließlich zielgerichteter Vorgang selbstherrlich in der Psyche dominiert, sondern in eine komplexe Stimmungslage eingebettet ist. (Lit. 205, S. 55)

Natürlich kann man, bezugnehmend auf die Methode Jaques-Dalcroze, die Dominanz des musikalischen Rhythmus und des Metrums negativ als Diktat sehen, so, wie es die meisten Kritiker von Jaques-Dalcroze gesehen haben, darunter auch solche, die trotzdem glaubten, auf der Basis von Jaques-Dalcroze weiter arbeiten zu können. Man übersah aber dabei häufig die gestaltende Wirkung, die Musik auf Psyche und Körper des Menschen ausübt.

Kommen wir nun auf die Gestensprache zurück und untersuchen wir eine Anzahl von Dalcrozeschen Gesten auf ihren Sinngehalt, ihren Ausdruckswert, wobei der allgemeine Sinngehalt und der kultische getrennt behandelt werden sollen.

Auswahl aus den 20 Gesten von Jaques-Dalcroze:

Geste 1:	abwärts geführter Arm mit abgewinkelter Hand (Handteller nach unten) Allgemeiner Sinngehalt: Stützfunktion, tektonische Festigung, innere Festigkeit, getragene Haltung. Im Falle Hand als Faust: Sammlung, Konzentration.
Geste 2:	vor der Brust verschränkte Arme Allgemeiner Sinngehalt: nicht handeln, nicht aktiv sein, abwarten, zuhören.
Geste 3: (auch metrische Geste ab 5er Takt)	vorwärts gestreckter Arm, auch mit abgewinkelten Händen, Handfläche nach vorn Kultischer Sinngehalt: Tanzgeste, Verehrung des Gottes, Segensgeste
Geste 4:	in die Hüfte gestützte Hände Allgemeiner Sinngehalt: Wunsch nach Festigung, stabiler Zustand, Hände werden gar nicht benötigt, (kecke) Herausforderung, spitze Ellenbogen als eine Art Waffe, Haltung auch beim Volkstanz
Geste 7 + 11:	Oberarm an Körper, Unterarm angewinkelt, Handfläche nach vorn bzw. Oberarm vom Körper entfernt, Handfläche etwas nach oben geneigt und verwandte Haltungen Kultischer Sinngehalt: Gebetsgestus, Schutzverheißungsgestus, Tanzgestus, Segensgestus
Geste 16:	auf den Rücken gelegte Hände, Arme gekreuzt Allgemeiner Sinngehalt: Zurückgezogenheit, Zurückhaltung, Passivität, Besinnlichkeit
Geste 17: (auch metrische Geste ab 3er Takt)	seitwärts ausgebreitete Arme Kultischer Sinngehalt: Zuwendung zur Gottheit, Gebetsgestus, thronende Haltung, Kreuzeshaltung
Geste 20: (auch metrische Geste in allen Taktarten)	senkrecht erhobene Arme Kultischer Sinngehalt: Stützgestus gen Himmel weisend, Bitt- und Flehgeste, ekstatischer Bittgestus, Angst- und Schreckensgestus, Klagegestus, Gebetsgestus

Freilich konnte hier nur für knapp die Hälfte der 20 Gesten eine Erklärung gegeben werden, soweit sich diese aus dem kultischen Geschehen bzw. dem täglichen Leben ableiten lassen. Die restlichen als modische Attitüden oder als nur konstruiert zu bezeichnen, wäre zu leichtfertig und würde der Sache in keiner Weise gerecht. Eine endgültige Klärung über die Herkunft und den Ausdrucksinhalt muß weiteren Forschungen überlassen bleiben.

Das Werk von A. Giraudet »Mimique, Physiognomie et Gestes« (1895, Lit. 108), das sich mit dem System Delsarte beschäftigt, bringt weitere Anhaltspunkte zu diesem Thema, einige hier gezeigte Körperhaltungen sind den Gesten, Armhaltungen und Beinpositionen von Jaques-Dalcroze sehr ähnlich.

Ausdrucksformen des Arms (Oberarms) nach Delsarte:

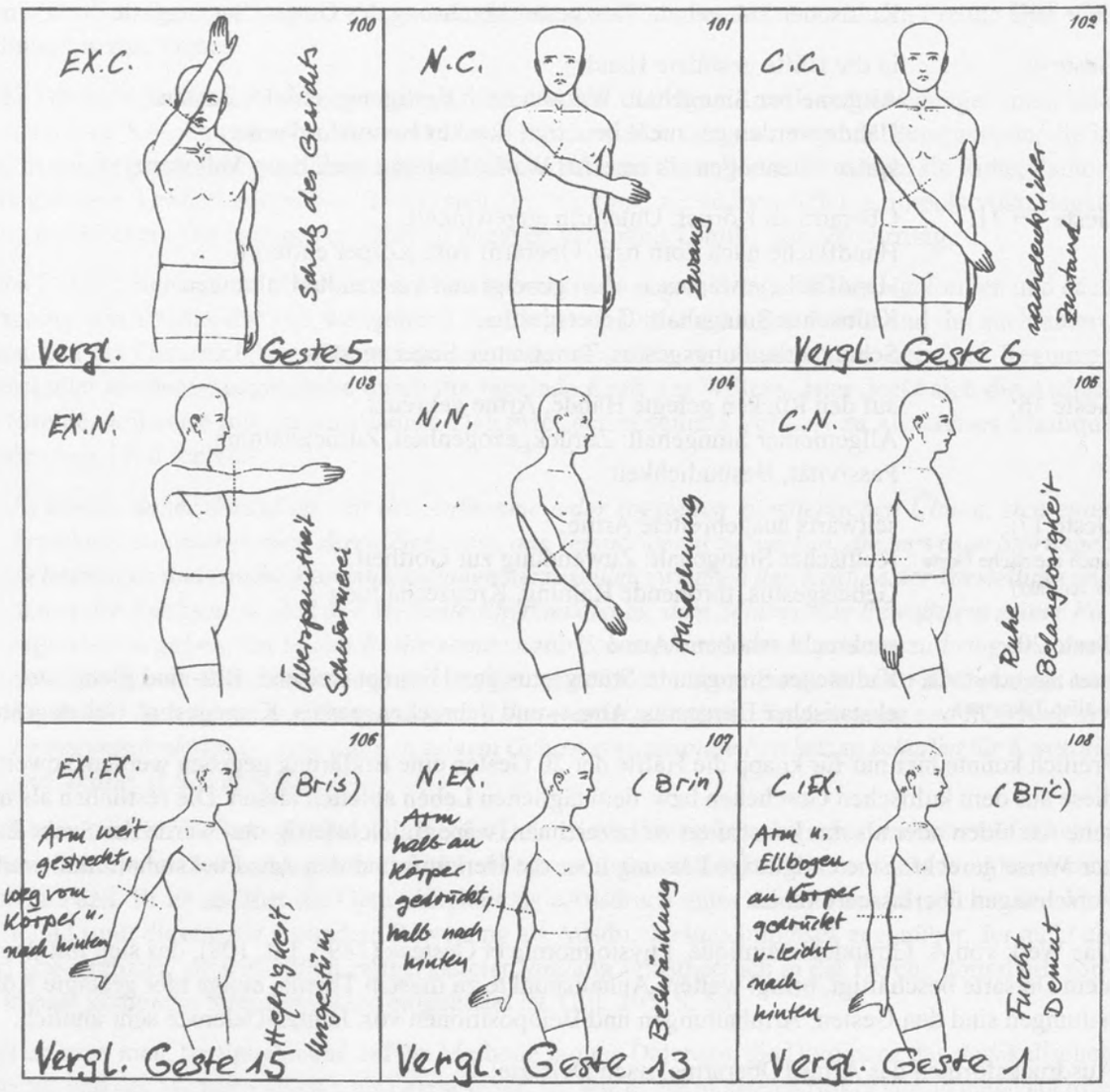
> *Das Studium über die Ausdrucksformen des Arms gehört zu den schwierigsten Teilen der mimischen Kunst. In der Tat lassen sich die durchaus voneinander unterscheidbaren Bewegungen nach Tausenden zählen. Es bedurfte erst des bewundernswerten Systems von Delsarte, um uns in methodischer Weise in dieser unendlichen Vielzahl der Erscheinungsformen zurechtzufinden, und wir werden gleich sehen, daß es ebenso leicht ist, irgendeine beliebige Anzahl von Typen zu erkennen, zu analysieren und mit einem eigenen Namen (einer eigenen Bezeichnung) zu versehen, wie es auch einfach ist, die neun Serien zu analysieren, von denen zuvor die Rede war.*
> *Der Arm als Körperglied setzt sich in seiner ausdrucksfähigen Gesamtheit aus drei Teilen zusammen: dem Teil von der Schulter bis zum Ellbogen (dem eigentlichen Arm), dem Unterarm und der Hand. Wir werden jedes dieser Teile separat untersuchen.*

Der eigentliche Arm (Oberarm):

Der Arm kann, indem er sich vom Körper (mehr oder weniger) entfernt, folgende Bewegungen ausführen: Nach hinten, auf die Brust, nach vorne oder zur Seite. Diese drei Wesensarten des Arms bilden die Gattungen, deren Spezies jeweils durch den Grad der Höhen- (bzw.) Tiefenstellung charakterisiert werden.

Vergleichende Gegenüberstellung der Armhaltungen

Haltungen des Oberarms



Da der Arm nicht isoliert bewegt werden kann, muß man, um diese Haltungen ausführen zu können, den Unterarm und die Hand in eine »neutrale« (nichts aussagende) Stellung bringen, d. h. in eine direkte Linie zum Oberarm und dabei die Ausdruckshaltung desselben berücksichtigen, also gewissermaßen die anderen Teile als »nicht existent« betrachten.

Oberarm

Die Haltungen der »normalen« Art entwickeln sich durch Intervalle von 45°. Der Oberarm bewegt sich innerhalb dieses Raumes, ohne daß der ausdrucksvolle Charakter der Geste sich ändern würde. Wenn wir aber die Untervariation EX. N. betrachten, so stellen wir fest, daß der Arm sich um 90° hebt, bis zu einer unbegrenzten Höhe. In diesem Fall müssen wir die Höhe auf absolute Weise bestimmen können, denn der vom Arm bei dieser Untervariante ausgeführte Kreisbogen kann sich bis zu 90° vom Ausgangspunkt an gerechnet erstrecken. Und wenn die hieraus hervorgehende Haltung (Heftigkeit, Ungestüm) sich im Ausdruck selbst auch nicht verändert, so wird sie ganz gewiß aber in der Abstufung (der Grade) abgeändert.

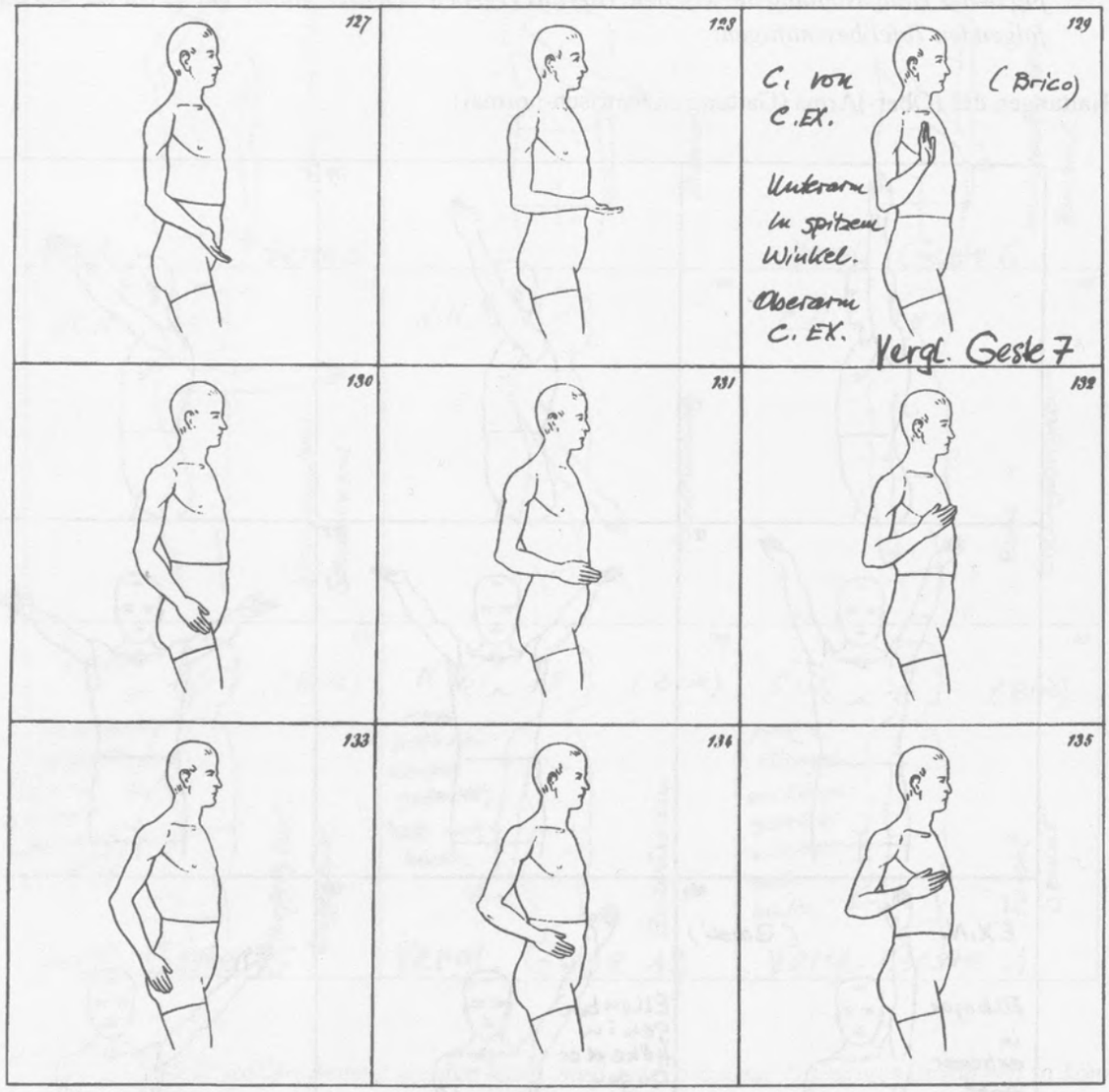
Diese »Heftigkeit« wird extrem ausgedrückt, wenn der Arm völlig nach oben gereckt ist, sie bleibt verhalten, wenn der Arm nur ein wenig über Schulterhöhe angehoben ist, und sie wirkt mittelmäßig in der Höhenstellung dazwischen. Hieraus ergeben sich drei Höhen, mit denen wir uns auf der folgenden Tafel beschäftigen:

Haltungen des (Ober-)Arms (Gattung exzentrisch-normal)

Ausdruckarten des Unterarms

Wenn der Unterarm dem Oberarm in gerader Linie folgt, befindet er sich, wie wir zuvor gesagt haben, in einem nichts aussagendem (farblosen) Zustand. Der Unterarm übernimmt sozusagen den Ausdruck des Oberarms, ohne ein eigenes Element hinzuzufügen. Etwas anderes ist es, wenn der Unterarm einen Winkel bildet. Dieser Winkel kann stumpf, spitz oder gerade sein, d. h. EX.C. und normal. Der Charakter, der die Bewegung des Unterarms dem Ausdruck des Oberarms hinzufügt, ist nicht ein besonderer, eigener, sondern ein allgemeiner.

Der stumpfe Winkel verleiht dem Oberarm den Charakter von Geschmeidigkeit, die von Wärme des Ausdrucks zeugt. Der spitze Winkel deutet auf Beschränkung, auf Zwang hin. Der rechte Winkel beläßt die Haltung in einer gleichförmigen Ruhe, die sie kühl und banal wirken läßt.



Der Unterarm leistet bei unseren Studien noch einen wichtigen Beitrag.

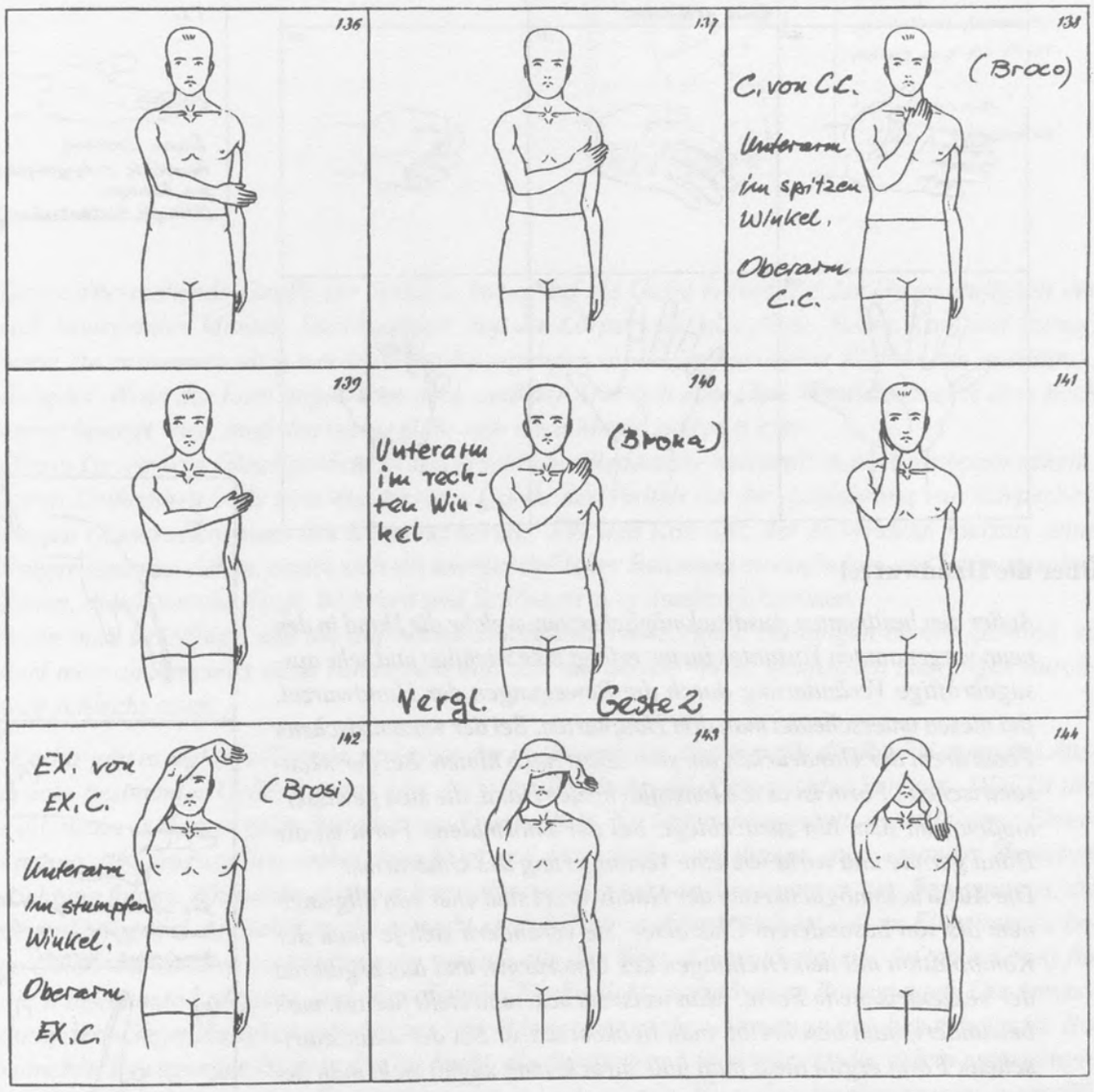
Wir wollen von der Drehbewegung sprechen, bei der drei neue Elemente auftreten, die im Zusammenwirken mit den 81 Untervarianten uns 243 Typen verschaffen. Diese Typen werden gebildet,

1.) *durch äußere Drehung des Unterarms, wobei die Hand so zu liegen kommt, daß die innere Handfläche entgegengesetzt zum Ellbogen zeigt. (»Exzentrische« Form);*

2.) *durch innere Drehung des Unterarms, wobei die Innenfläche der Hand in Richtung Ellbogen liegt (»konzentrische« Form);*

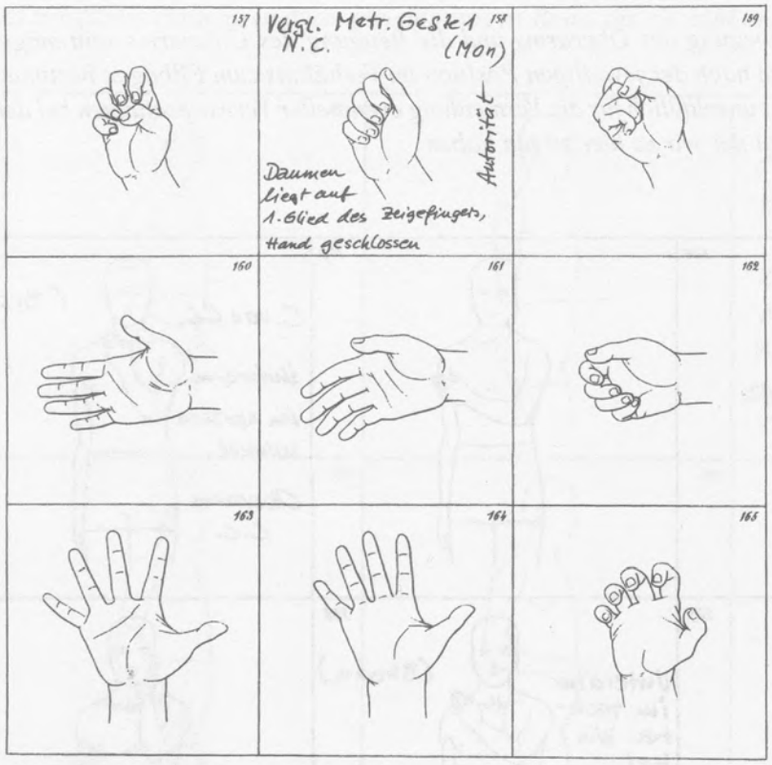
3.) *durch Drehung im Viertelkreis, wobei die Handfläche nach innen weist (»normale« Form).*

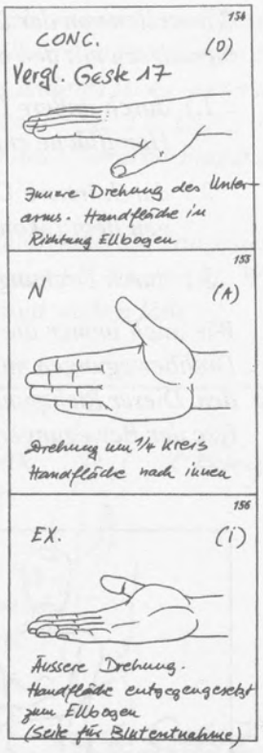
Wie auch immer die Bewegung des Oberarms und die Beugung des Unterarms sein mögen, die Drehbewegungen müssen nach der jeweiligen Position im Verhältnis zum Ellbogen bestimmt werden. Dieser Richtpunkt ist unerläßlich für die Vermeidung eventueller Verwechselungen bei der Analyse der Bewegungen, mit der wir es hier zu tun haben.



Ausdrucksformen der Hand

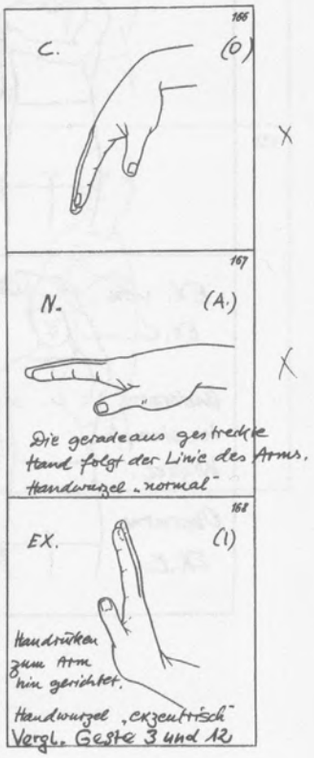
Die grundlegenden Ausdrucksbewegungen der Hand ergeben sich durch die Stellung (Anordnung) der Finger sowie durch die Krümmung der einzelnen Fingerglieder.
Die Ausdrucksarten werden dargestellt durch die allgemeine Stellung (Anordnung) der Hand; diese ist ***offen****, mit* ***gespreizten Fingern****, für das »Exzentrische«;* ***geschlossen****, für die »konzentrische« Art, und sie ist* ***offen mit geschlossenen (nicht gespreizten) Fingern*** *für die »normale« Art.*





Über die Handwurzel

Außer den bestimmten Ausdruckmöglichkeiten, welche die Hand in den neun vorgenannten Varianten bietet, erfolgt eine wichtige und sehr aussagekräftige Veränderung durch die Bewegungen der Handwurzel. Bei diesen unterscheidet man drei Hauptarten. Bei der »exzentrischen« Form dreht der Handrücken um sich selbst nach hinten. Bei der »konzentrischen« Form ist es die Innenfläche der Hand, die sich gewissermaßen zum Arm hin zurückbiegt. Bei der »normalen« Form ist die Hand gerade und wirkt wie eine Verlängerung des Unterarms.
Die Ausdrucksmöglichkeiten der Handwurzel sind eher von allgemeinem als von besonderem Charakter. Sie verändern sich je nach der Kombination mit den Drehungen des Unterarms, und das ergibt bei der »exzentrischen« Form: Man weist zurück, man stellt heraus, man bewundert, man beschreibt, man liebkost u. s. w. Bei der »konzentrischen« Form ergibt dies: man hält zurück, man zügelt sich, man begrenzt, man verbirgt, man zieht... heran, u. s. w.
Bei der »normalen« Form: man bedeckt, man schützt, man hilft (unterstützt), man bestätigt (bekräftigt), man schlichtet, man wägt ab, man empfängt, man teilt, u.s.w.



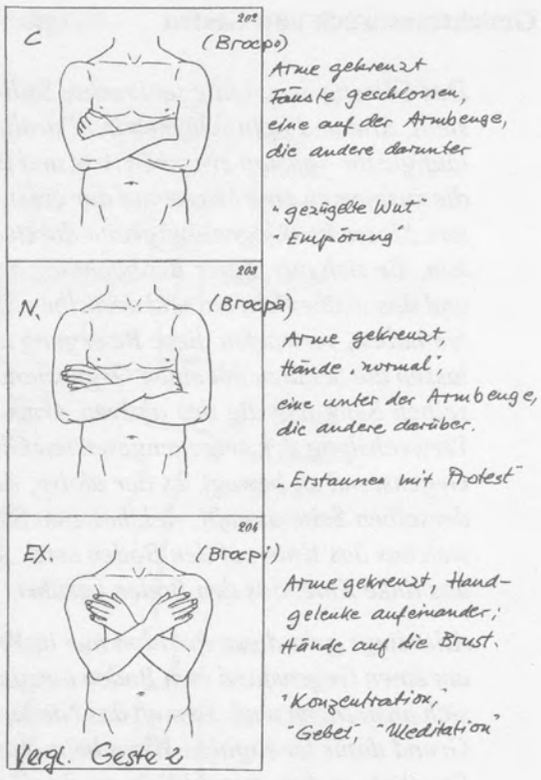
Ausdrucksformen der gekreuzten Arme

Die Haltungen der gekreuzten Arme gestalten sich gemäß den drei folgenden Positionen:

1.) *Handgelenke übereinander, Hände vor die Brust;*

2.) *Arme gekreuzt, Hände zur Faust geschlossen, eine unten, die andere oben, d.h. eine auf der Armbeuge (Ellbogenfalte), die andere darunter;*

3.) *Arme gekreuzt, Hände »normal«, eine unten, die andere oben.*



Statik

Das vorherrschende Gesetz der Statik in bezug auf die Geste beruht auf der Gegenläufigkeit der sich bewegenden Massen. Dies bedeutet, daß die Körperteile, also Arme, Beine, Kopf und Rumpf, wenn sie zusammen tätig werden, ihre Bewegungen in unterschiedlichen Richtungen ausführen. Beispiel: Wenn der Kopf angehoben wird, muß der Arm sich absenken. Wenn der rechte Arm nach vorne bewegt wird, muß das rechte Bein sich nach hinten stellen u.s.w.
Dieses Gesetz vom Gleichgewicht ist von erheblicher Bedeutung und stellt sich – trotz seiner scheinbaren Einfachheit – als eine wundersame Quelle der Vielfalt bei der Ausführung von Körperhaltungen (Ausdrucksweisen des Körpers) heraus. Für den Künstler, der es versteht, hieraus seine Folgerungen zu ziehen, ergibt sich ein unerschöpflicher Reichtum an einfachen und harmonischen Posen, durch welche Kraft, Wahrheit und Schönheit zum Ausdruck kommen.
Wenn man bekräftigt, daß die auf »Gegenläufigkeit« basierenden Haltungen immer gut sind, so darf man andererseits nicht behaupten, daß alle auf andere Weise gestalteten Haltungen durchweg schlecht seien.

Hierfür gibt es mehrere Gründe, und einer der wichtigsten ist, daß man für die Realisierung des Ausdrucks bestimmter Gefühle sogar eine Art von »Bruch des Gleichgewichts« benötigt. Dies ist der Fall, wenn es darum geht, Zustände von Trunkenheit, Niedergeschlagenheit, übertriebener Ehrerbietung usw. darzustellen, wobei dann Kopf und Arme, Arme und Rumpf, einer einander ähnlichen Richtung folgen. Wir haben es also mit verschiedenen Arten von Bewegung zu tun: Bewegungen, die gegenläufig sind und solchen, die es nicht sind. Sofern es erforderlich ist, sie im Einzelnen zu bezeichnen, verwenden wir künftig ganz einfach nur das Wort »Gegenläufigkeit« (»Opposition«) für die erstgenannte Kategorie, und »Parallelität« für die nicht gegenläufigen Bewegungen. Die Anwendung der »Gegenläufigkeit« ist durchaus nicht immer so leicht, wie man zu glauben geneigt ist. Bei manchen Bewegungen ist es in der Tat leicht, die agierenden Körperglieder, die sich in entgegengesetzter Richtung bewegen sollen, miteinander zu verwechseln. Wir geben hierfür ein ganz augenfälliges Beispiel: Wenn der Oberarm in Aktion tritt, und er stoßen, ziehen, hochheben, abwiegen usw. soll, so wird das Bein derselben Seite zum Standbein.

Gesichtsausdruck und Gesten

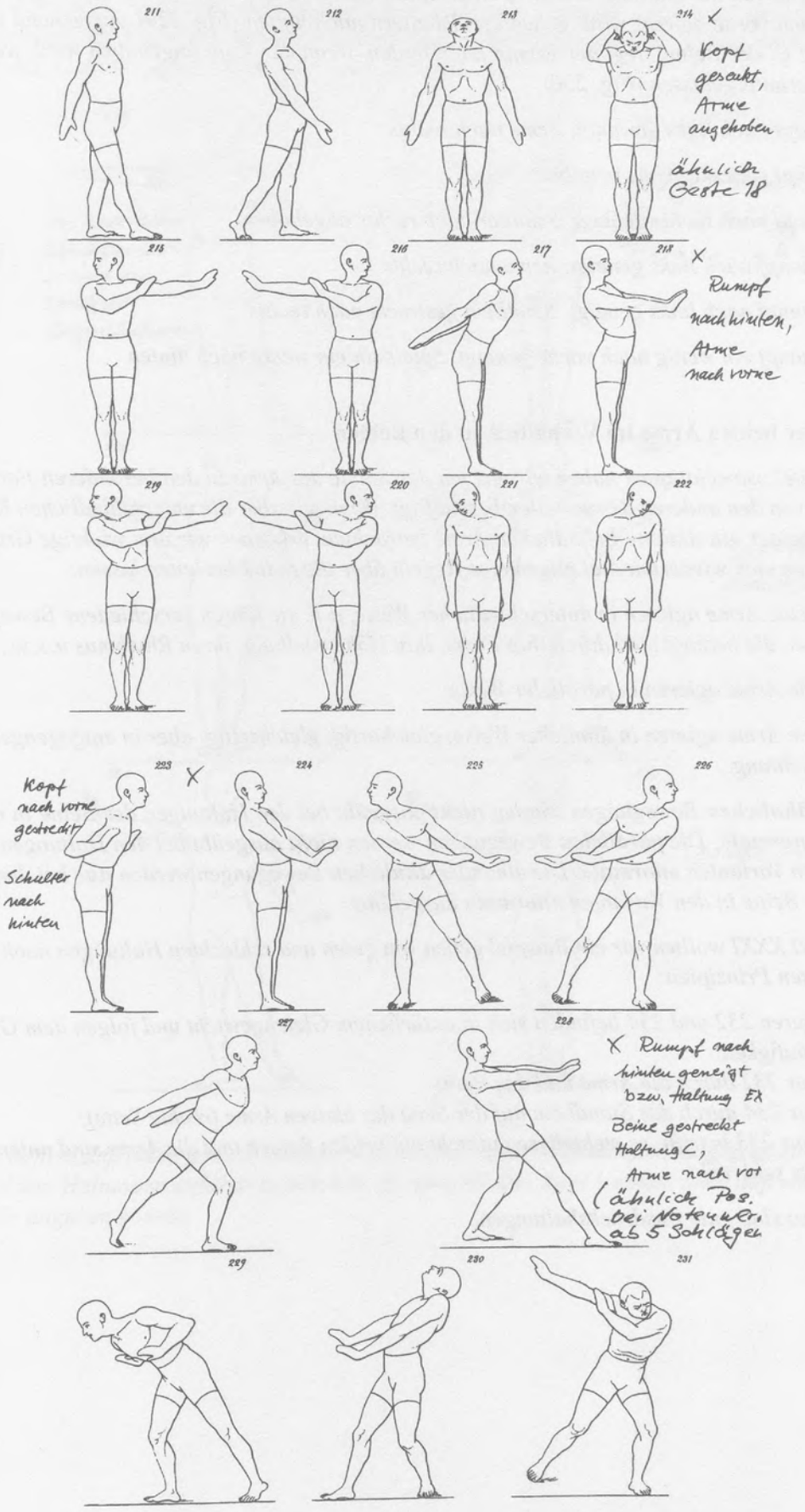
Das Gleichgewicht (die senkrechte Stellung) des Körpers wird ganz und gar auf einer Seite hergestellt, Arm und Bein scheinen in »Parallelismus« zu agieren – aber das ist ein Irrtum. Die »Gegenläufigkeit« – anstatt zwischen Arm und Bein aufgeteilt zu sein – ergibt sich zwischen Arm und Bein, die zusammen eine Masse auf der einen Seite bilden, sowie zwischen Bein und Arm, die eine weitere Masse in »Gegenläufigkeit« darstellen. Wir werden im weiteren Verlauf die Folgerungen sehen, die sich aus dieser Beobachtung ergeben. Einige amerikanische Lehrer, die den aktiven Arm und das aktive Bein ein und derselben Seite für einen »Parallelismus« (»Gleichläufigkeit«) gehalten haben, verwarfen diese Bewegung als »dem Gesetz der Gegenläufigkeit zuwider« und veranlassen die Schüler, um einen Gegenstand vom Boden aufzuheben, zum Hinknien mit dem Bein derselben Seite wie die des aktiven Arms. In diesem Fall können wir sagen, daß es sich um eine Verwechslung der entgegengesetzten Gliedmaßen handelt und daß, wenn der Körper sich auf den Gegenstand zu bewegt, es der aktive, den Gegenstand aufhebende Arm ist, der sich an das Bein derselben Seite anpaßt, welches zum Standbein wird, und daß es das andere Bein (Spielbein) ist, welches das Knie auf den Boden setzt. Anders gesagt: Wenn die rechte Hand aktiv ist, dann ist es das linke Knie, das den Boden berührt.

Allerdings geht diese Position nur in Verbindung mit einem einfachen Sinkenlassen des Körpers, um einen Gegenstand vom Boden aufzulesen, wie wir es gesagt haben, wenn jedoch der aktive Arm sich anstrengen muß, so muß das Niederknien in entgegengesetzter Weise (Richtung) erfolgen. Der Grund dafür ist einfach: Wenn beim Aufrechtstehen das rechte Bein Standbein wäre, wird es zum Spielbein in dem Augenblick, wo das Knie des linken Beins den Boden berührt. Somit also: Einfaches Herablassen des Körpers – rechter Arm hin zum Gegenstand, linkes Knie auf den Boden; Bei Kraftanstrengung des rechten Armes – rechtes Bein aufs Knie.

Aus dem Vorangegangenen sehen wir, daß die Regel von Delsarte gut durchdacht sein will, wenn ihre Anwendung Nutzen bringen soll.

Um die statischen Bewegungen leicht ausführen zu können, benutzen und empfehlen wir die im Folgenden aufgezeigten Übungen. Diese zunächst mechanisch und ohne Verwechslung ausgeführten Übungen sollen später in der Weise vollzogen werden, daß alle »Gegenläufigkeiten« untereinander vermischt werden. In recht kurzer Zeit gelingt es einem dann, eine Menge von guten Ausdruckshaltungen des Körpers zur Verfügung zu haben, die alsbald so flüssig und gewohnheitsmäßig werden, daß sie jeden Gedanken daran ausschließen, daß dem Ganzen ein mechanisches Arbeiten vorausgegangen ist.

Übungen für die hauptsächlichsten Typen der Gegenläufigkeit



Beispiele von Gegenläufigkeit im Ganzen

Ausgehend von der Haltung EX. der Beine, ist der Rumpf nach vorne bzw. C. gerichtet; wenn der Kopf nach vorne bewegt wird, gehen die Schultern nach hinten (Fig. 229). Ausgehend von einer Haltung C. der Beine, liegt der Rumpf nach hinten, wenn der Kopf angehoben wird, werden die Arme heruntergelassen (Fig. 230).

1.) Kopf nach links gewandt, Arme nach rechts

2.) Kopf gesenkt, Arme gehoben

3.) Kopf nach rechts geneigt, Schulter nach rechts angehoben

4.) Rumpf nach links geneigt, Arme nach rechts

5.) Rumpf nach links geneigt, Spielbein gestreckt nach rechts

6.) Rumpf ein wenig nach vorne geneigt, Spielbein ein wenig nach hinten

Haltungen der beiden Arme im Verhältnis zu den Beinen

Im Kapitel »séméiotique« haben wir uns mit der Studie des Arms in den besonderen Formen und isoliert von den anderen Körperteilen beschäftigt. Wenn wir aber die unterschiedlichen Kombinationen beider »in Aktion« befindlichen Arme betrachten, erkennen wir drei wichtige Grundsätze, aus denen sich wiederum drei allgemeine Regeln über die Statik herleiten lassen:

1.) Beide Arme agieren in unterschiedlicher Weise, d. h. sie führen verschiedene Bewegungen aus, die bedingt sind durch ihre Form, ihre Höhenstellung, ihren Rhythmus u. s. w.;

2.) Die Arme agieren in paralleler Weise;

3.) Die Arme agieren in ähnlicher Weise, gleichartig, gleichzeitig, aber in entgegengesetzter Richtung.

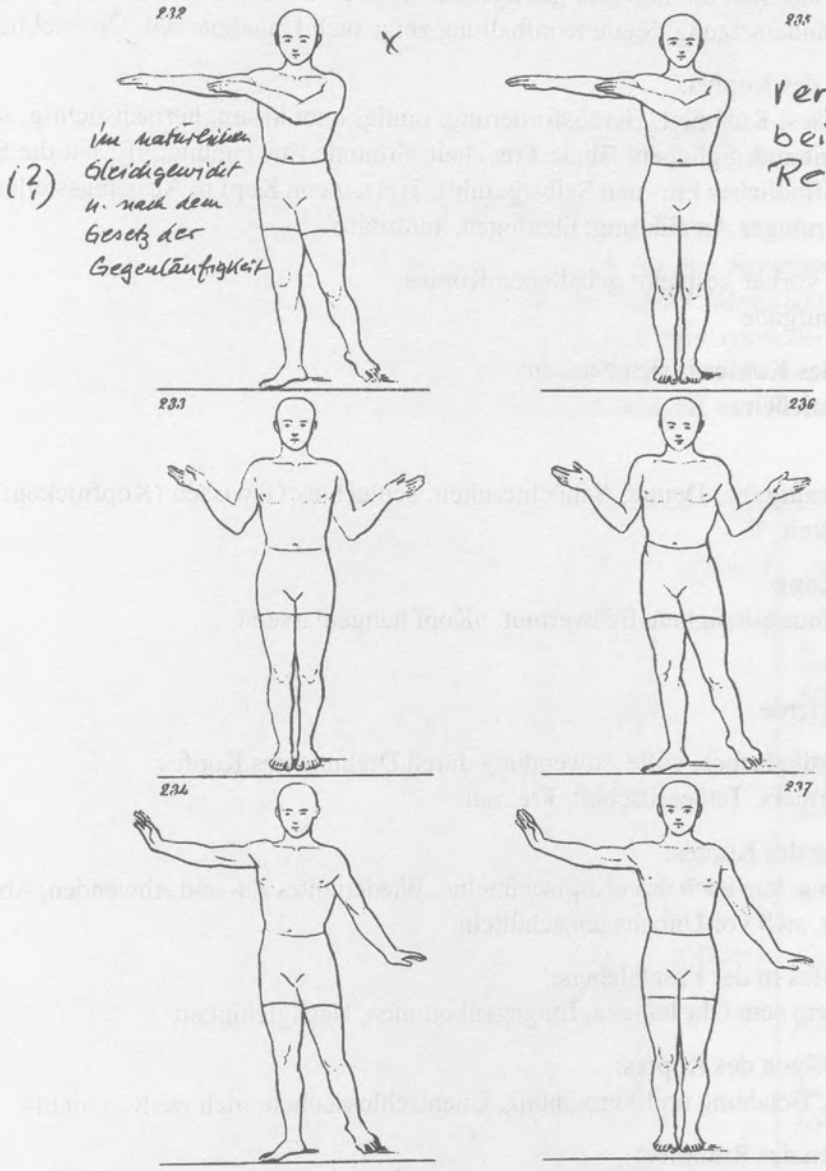
*Die **unähnlichen** Bewegungen werden **nicht** ausgeübt bei den Haltungen der Beine in den Varianten **»normal«**. Die **parallelen** Bewegungen werden **nicht** ausgeübt bei den Haltungen der Beine in den Varianten **»normal«**. Die einander **ähnlichen** Bewegungen werden **nur** bei den Haltungen der Beine in den Varianten **»normal«** ausgeführt.*

Auf Tafel XXXI wollten wir ein Beispiel geben von guten und schlechten Haltungen nach den vorgenannten Prinzipien:

Die Figuren 232 und 234 befinden sich in natürlichem Gleichgewicht und folgen dem Gesetz der Gegenläufigkeit:
Bei Figur 232 durch die Arme und das Bein;
bei Figur 234 durch das Standbein auf der Seite des aktiven Arms (rechte Seite);
was Figur 233 betrifft, so steht diese aufrecht auf beiden Beinen und die Arme sind untereinander ebenfalls senkrecht.

Dies also sind gute Ausdruckshaltungen.

Die Figur 235 zeigt Beine normal bei paralleler Armhaltung, was ziemlich stark an einen »Hampelmann« erinnert. Die Figur 236 wirkt geziert und lächerlich, denn man versteht nicht, warum die Beine »EX« sein sollen und die Arme ganz kühl im Gleichgewicht. Die Figur 237 ist einfältig. Es scheint, als suche die Person mit ihren Armen das Gleichgewicht, so wie dies ein Seiltänzer tut; diese Ausdruckshaltungen sind also schlecht.



Wir hoffen, daß diese wenigen Beispiele ausreichen, um die Zusammenhanglosigkeit einer großen Zahl von Haltungen sichtbar zu machen, die oftmals dem Auge wehtun, ohne daß man den Grund dafür angeben könnte.

Ausdrucksmöglichkeiten und Ausdrucksinhalte von Kopf- und Rumpfbewegungen nach Strehle

Aufrichten des Kopfes:
Steigerung des Selbstgefühls, Tatbereitschaft, Selbstsicherheit (»aufrechter Mensch«), verbunden mit kräftiger Einatmung (Auffüllen des Luftvorrates bekundet den Willen, sich zum Handeln vorzubereiten). Wendet man sich mit aufrecht getragenem Kopf einem anderen zu, so zeigt man Bereitschaft zur Auseinandersetzung. Steile Kopfhaltung zeigt auch Unnahbarkeit, Überheblichkeit.

Ruckartiges Zurückwerfen des Kopfes:
Exponierung des Halses, Kühnheit, Herausforderung, mutig, unduldsam, herrschsüchtig, »hochnäsig«, kombiniert mit zudringlichem Blick: Frechheit. Frontale Zuwendung: »Er hat die Stirn«. Erregter Protest (empfindliches Ehr- und Selbstgefühl), Trotz, wenn Kopf in Ausgangsstellung zurückgeht. Bei relativ ruhiger Ausführung: überlegen, autoritativ.

Schlaffes Zurückfallen des vorher gespannt gehaltenen Kopfes:
Ausdruck der Selbstaufgabe

Entspanntes Zurücklegen des Kopfes in den Nacken:
Dösen, hingebend genießen

Senken des Kopfes:
Unterwerfung, Selbstaufgabe, Demut, Schüchternheit, schlechtes Gewissen (Kopfnicken: Bejahung), Nachdenklichkeit

Spannungslos hängender Kopf:
Willenlosigkeit, Hoffnungslosigkeit, Schwermut. »Kopf hängenlassen«

Vorstrecken des Kopfes:
Interessiertheit, Neugierde

Kopfdrehungen um die Vertikalachse, volle Zuwendung durch Drehung des Kopfes:
Anerkennung des Partners, Tatbereitschaft, Freimut

Abwendung durch Drehung des Kopfes:
Zeichen der Verneinung, hier auch das »Kopfschütteln«. Wiederholtes Zu- und Abwenden, Abschütteln eines Gedankens, sich vor Unbehagen schütteln

Seitliche Neigung des Kopfes in der Frontalebene:
Zuneigung, »jemandem sein Ohr leihen«, Entgegenkommen, Nachgiebigkeit

Pendelndes Hin- und Herneigen des Kopfes:
Zu- und Abwendung, Bejahung und Verneinung, Unentschlossenheit, »ich weiß es nicht«

Bewegungen und Haltungen des Rumpfes:
1. Oberkörper
Der Sinn der Oberkörperhaltungen und -bewegungen hängt von der Beziehung zur Atmung ab. So bedeutet:

Erweiterung des Brustkorbs:
Kraftgefühl, Unternehmungslust. Besonderes zur-Schau-Tragen dieser Haltung »Prahlerei«, »sich brüsten«, Aufgeblasenheit

Einengung des Brustkorbs:
Angst, Passivität, Freudlosigkeit

Schultern heben und senken:
Zweifel

Schultern hochziehen:
Bedroht sein, Unsicherheit

Schultern zurückdrücken:
Kraft, Mut

Schultern vorfallen:
Schwäche, Angst

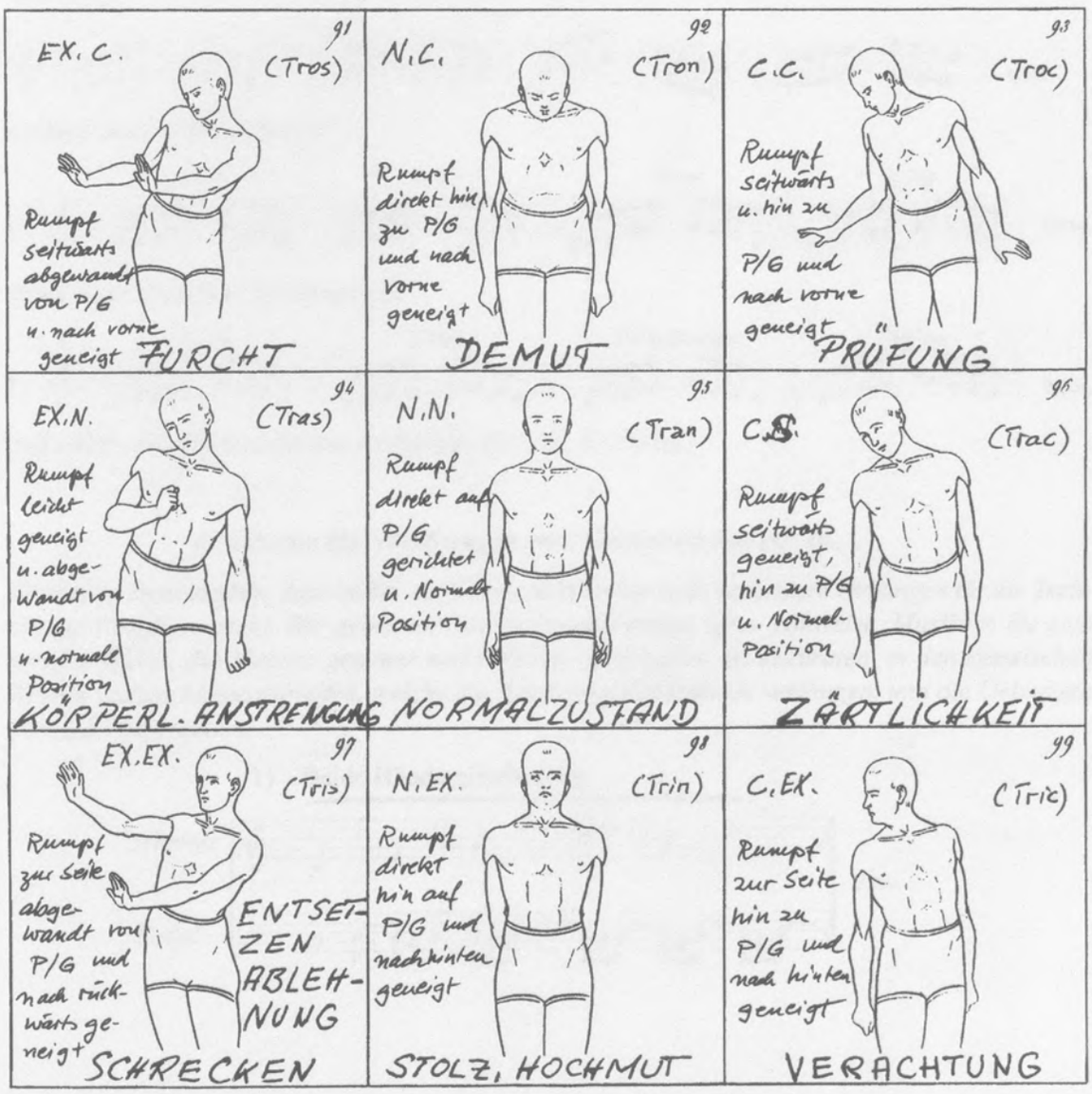
2. Unterkörper:

Triebhaftigkeit, Mangel an Selbstdisziplin, Herausforderung

Einziehen der Bauchpartie:
Bei Gefahr, Angst, Besorgnis, vorgehaltene Arme und Hände

Die Ausdrucksformen des Rumpfes nach Delsarte

Die drei Ausdrucksarten des Rumpfes ergeben sich aus den Bewegungen nach rückwärts (für das Exzentrische), nach vorne (für das Konzentrische) und der Normalstellung. Die Unterarten werden dargestellt durch Neigung des Rumpfes zur Seite, und zwar entweder in Richtung zur Person bzw. zum Gegenstand, oder in entgegengesetzter Richtung, also von Person oder Gegenstand abgewandt, oder auch durch die Haltung in direkter Weise, d.h. normal, zur Person bzw. zum Gegenstand. (Lit. 108)



31. Beispiele für die Anwendung der Methode Jaques-Dalcroze in der Klavierpädagogik (Auszüge aus »Die Rhythmik« II, S. 79 - S. 96)

Beim Einüben von Instrumentalmusik wird der Lehrer alle Übungen der Methode für Arm- und Fingerübungen verwenden. Ausnahmslos können sie auch als Übungen für die instrumentale Technik benutzt werden; sie bilden die Verbindungsbrücke zwischen der allgemeinen Rhythmik (für den gesamten Organismus) und der speziellen für Klavier, Violine, Orgel usw., bei welch letzterer die Rhythmik für den einen oder andern Körperteil spezialisiert wird.

Übungsbeispiele:

Grundmuster:

1. Fünfsaitenübung. Spielen der Tonleiter in allen Dur- und Moll-Tonarten. Einzelübungen für Schulter-, Vorderarm-, Hand- und Fingergelenke. Übungen zum Gebrauch des Pedals.

N.B. Die Fünfsaiten-Uebung kann in verschiedener Weise verwendet werden:

1) usw.

oder noch:

usw.

in allen Dur- und Molltönen.

C-Dur G-Dur D-Dur H-Dur

2) usw.

sowie allen Dur- und Molltonarten.

C-Dur G-Moll VII in Des-Dur Des-Dur

3) usw.

und sofort, mit chromatischem Ansteigen. (Lit. 11, S. 79 ff.)

f) Schema für Vorübungen zum Gebrauch des Pedals.

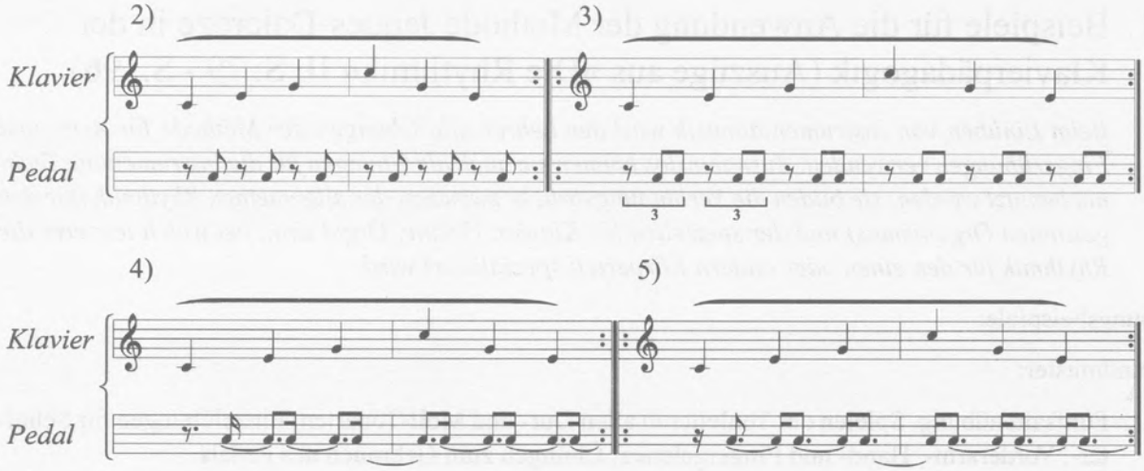
Hierbei ist zu bemerken, dass bisher noch keine Klaviermethode besondere Uebungen für die Technik des Pedals vorsieht. Wir geben im Nachstehenden einige kurze Hinweise. Musikern die sich berufen fühlen, die Materie genauer und tiefer zu verarbeiten, ist anzuraten, in den klassischen Werken Stellen herauszugreifen, welche die Benutzung des Pedales verlangen, und die Uebungen darnach einzurichten.

1) Beide Hände gleichzeitig

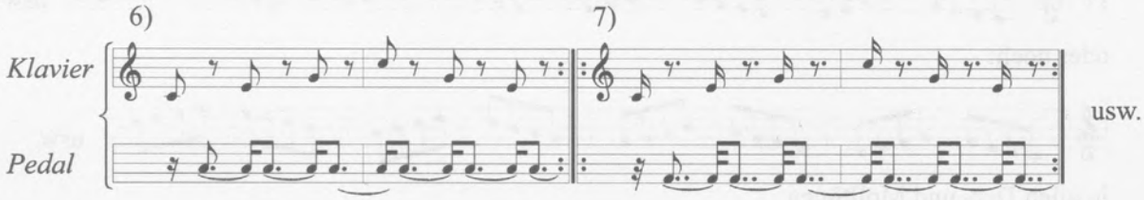
Klavier

Pedal

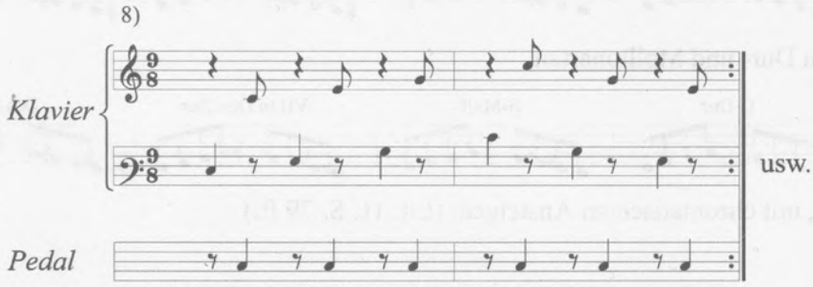
usw.



N.B. Es ist genau darauf zu achten, dass der Schüler den Wert der vorgeschriebenen Noten innehalte.

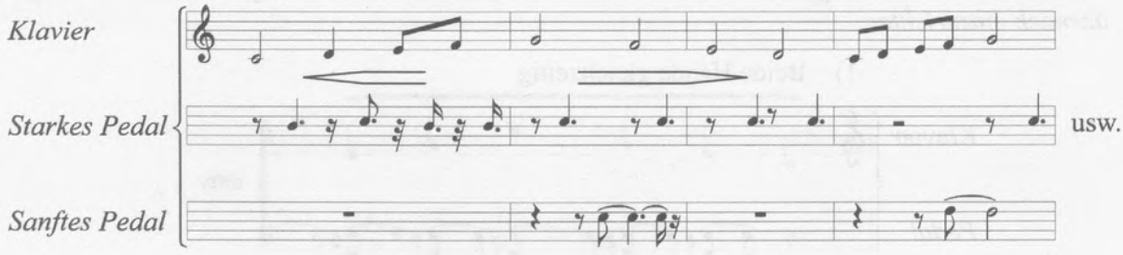


Diese und ähnliche Übungen sind auch in Inhibitions- und Anregungsübungen überzutragen.



Nach dem festgesetzten Rhythmus einzuüben (siehe Übungen 1 - 7); Übungen für *zwei* Pedale sind hier einzureihen.

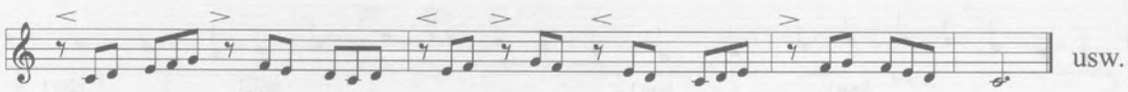
Beispiel:



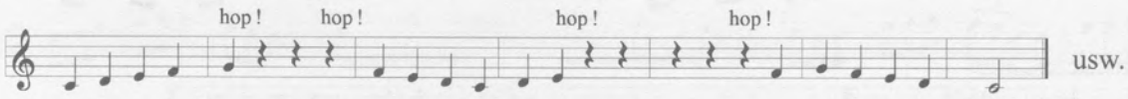
B. Metrische und rhythmische Uebungen der Methode Jaques-Dalcroze auf den Klavierunterricht übertragen.

Die vorausgehenden Uebungen sind mehr oder weniger rein technischer Natur. Im Nachstehenden halten wir uns strenger an die Grundzüge unserer Methode. In Wiederholungen der wichtigsten Kapitel der beiden ersten Bände heben wir jeweils 2-3 Beispiele heraus, die beim Klavierunterricht von besonderem Werte sind. Auf diese Weise möchten wir rhythmisch gut vorbereiteten Schülern einen Wegweiser geben und zeigen, wie die früheren allgemeinen Uebungen auch im besonderen Unterrichte Verwendung finden können.

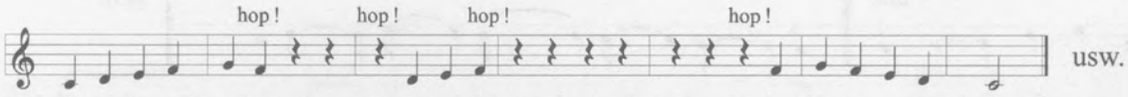
e) Die Atmung, die Pause.



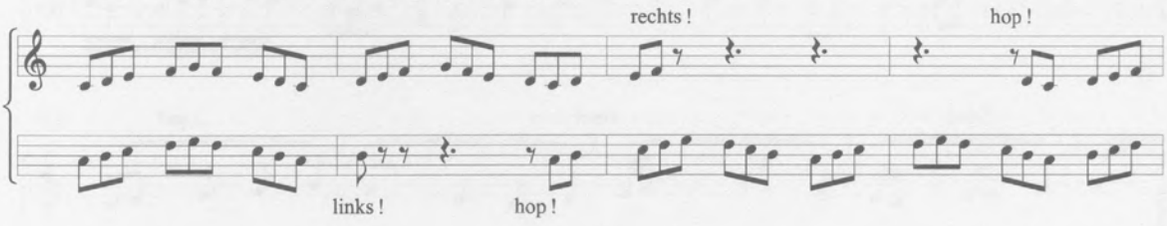
Dasselbe als Inhibitionsübung.

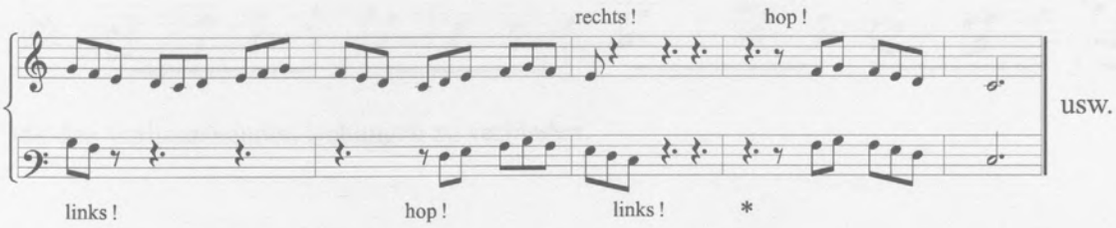


Dasselbe mit Singen und Fortsetzung auf hop! während der Pause *leise* singen.



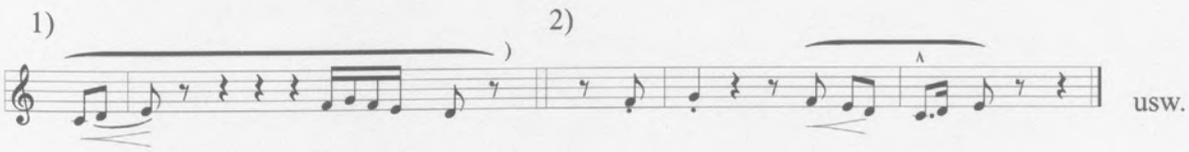
Dasselbe nach Rhythmen, die vorgemerkt worden sind.
Dasselbe mit beiden Händen gleichzeitig.



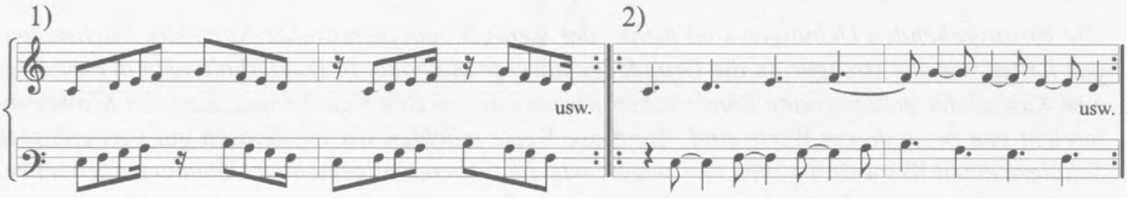


* *Nota*. Der Schüler singt die Noten leise weiter.

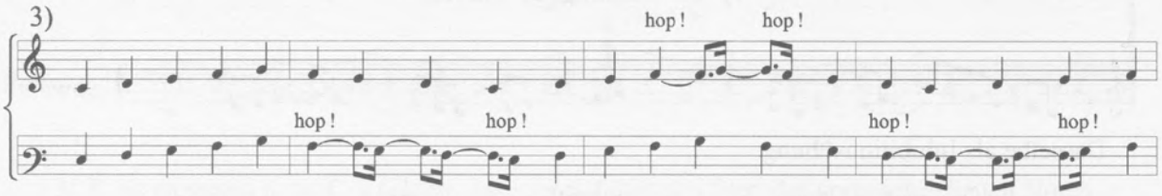
Rhythmische Themata mit Pausen:

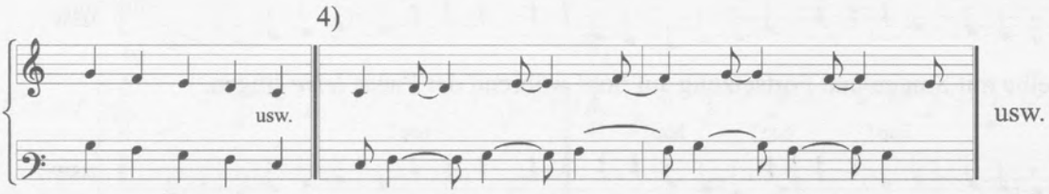


f) Die Synkopen.



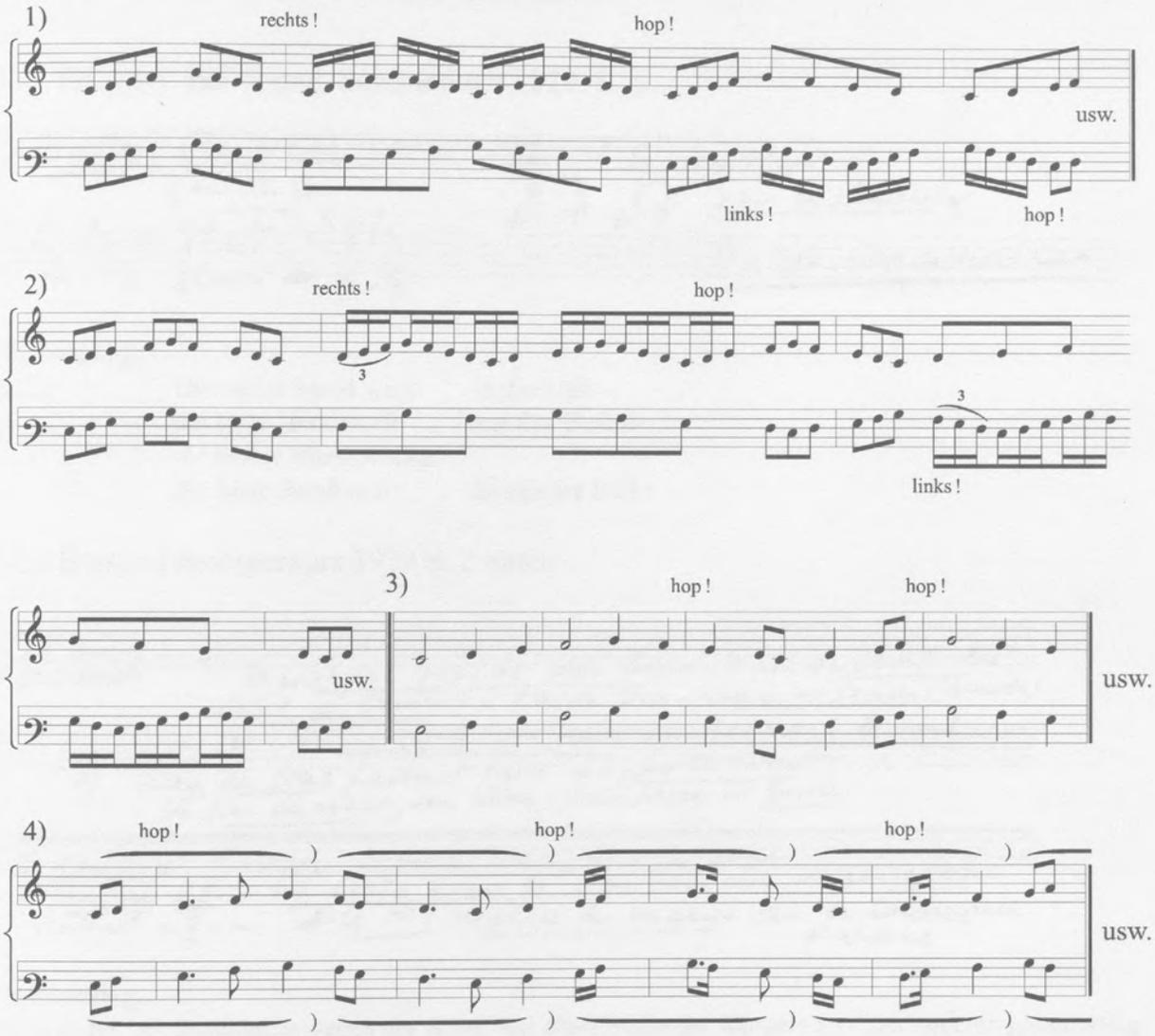
Dieselbe Uebung mit Synkopen auf den Anruf hop !





g) Doppeltes und dreifaches Verschnellern und Verlangsamen.

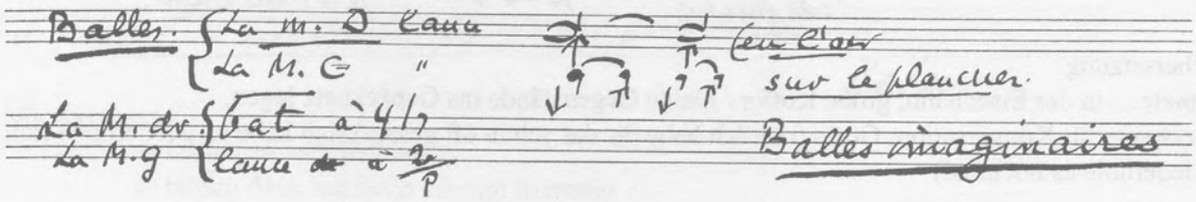
Uebungen mit Anruf.



Mit den vorhergehenden Uebungen zu verbinden.

32. Die Weiterentwicklung der Methode durch Jaques-Dalcroze bis zu seinem Tod im Jahre 1950 – Beispiele von Unterrichts vorbereitungen aus drei Jahrzehnten

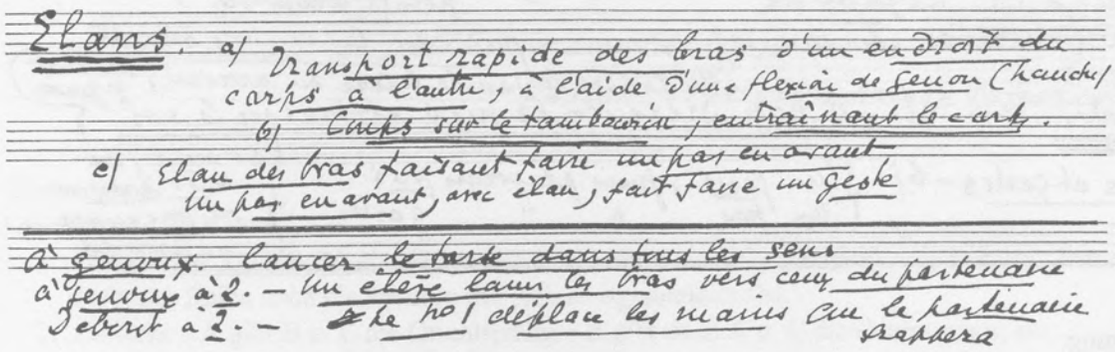
32.1 Beispiel: Ballübung, Sommerkurs 1929, S. 6



Übersetzung:

Bälle:	Die rechte Hand wirft	in die Luft
	die linke Hand wirft	auf den Boden
	die rechte Hand schlägt	
	die linke Hand wirft	imaginäre Bälle

32.2 Beispiel Sommerkurs 1929 S. 2 unten:



Übersetzung:

Schwünge: a) Rasches Bewegen der Arme von einer Stelle des Körpers zu einer anderen gleichzeitig mit einer Kniebeuge (Hüftschwung)

b) Schlagen auf dem Tambourin, unter Einbeziehung des Körpers

c) Armschwingen, mit Schwung einen Schritt nach vorn, und gleichzeitig eine Geste machen.

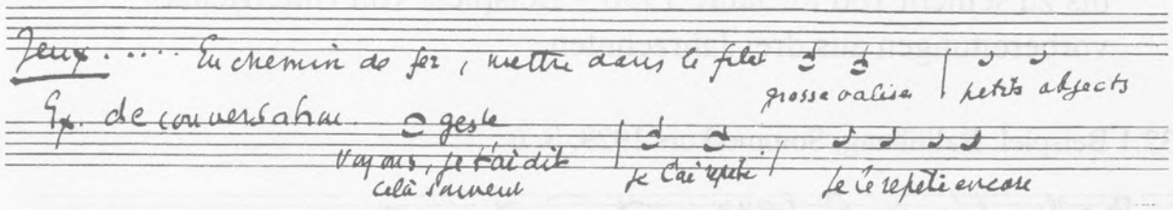
---

auf Knien. Rumpf in alle Richtungen bewegen

auf Knien zu zweit – ein Schüler streckt die Arme seinem Partner entgegen

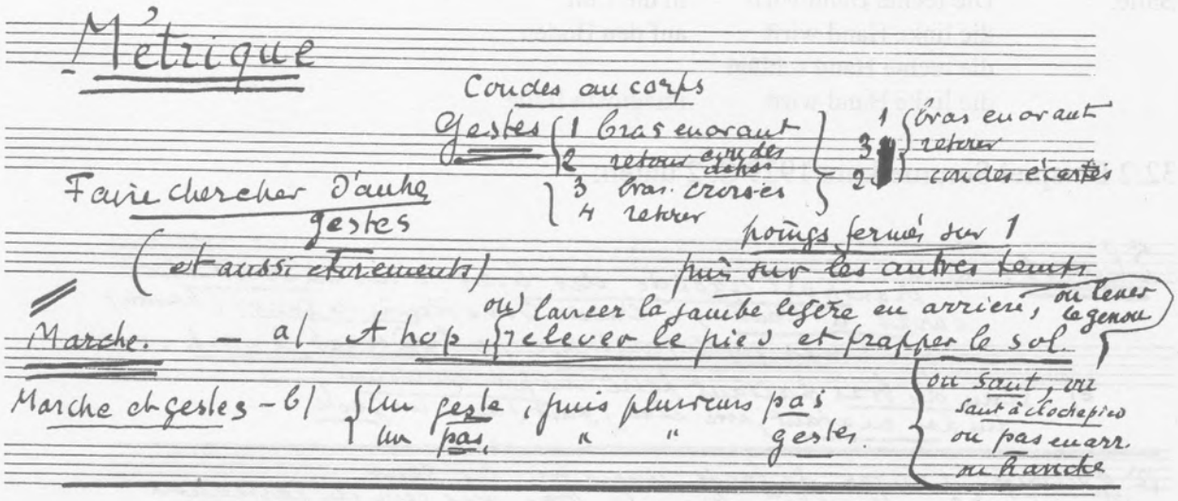
Aufrecht zu zweit – Nr. 1 bewegt die Hände hin und her und der Partner versucht darauf zu schlagen.

32.3 Beispiel Sommerkurs 1929 S. 3:



Übersetzung:
Spiele… in der Eisenbahn, große Koffer / kleine Gegenstände ins Gepäcknetz legen,
Beispiele für Konversation: Geste (nun ich habe dir das schon oft gesagt) (ich habe es wiederholt) (ich wiederhole es nochmal)

32.4 Beispiel Sommerkurs 1929 S. 5:



Übersetzung:

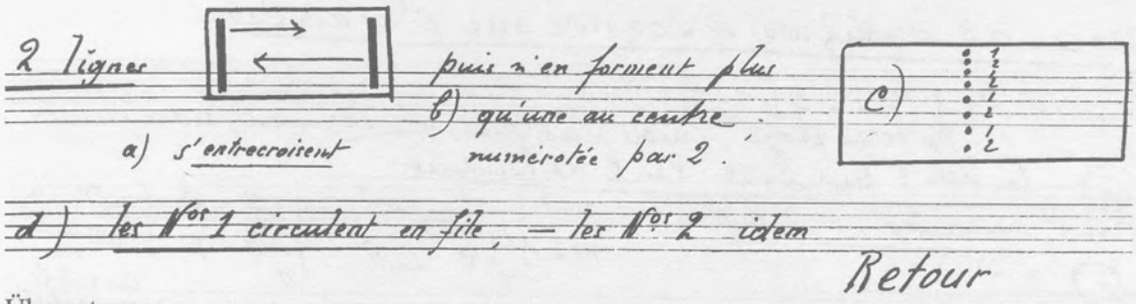
Metrik	Ellenbogen am Körper	
Gesten	1 Arme nach vorn	1 Arme nach vorn
	2 zurück und Ellenbogen nach außen	3 zurück
	3 Arme gekreuzt	2 Ellenbogen abgespreizt
	4 zurück	

Andere Gesten dazu erfinden lassen (auch gestreckte) — Fäuste auf 1 geballt, dann auf die anderen Zeiten

Gehen a) nach ›hop‹ { Spielbein nach hinten werfen oder Knie heben
Füße heben und auf den Boden stampfen

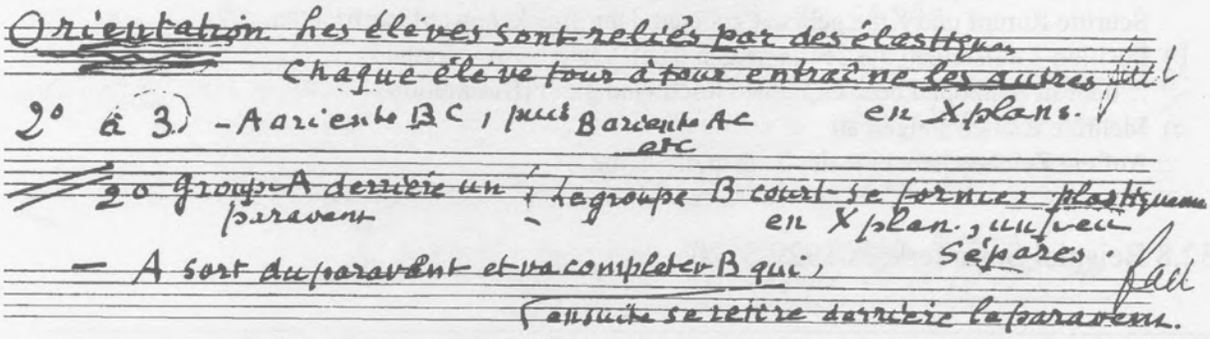
Gehen mit Gesten b) { eine Geste, dann mehrere Schritte
ein Schritt, dann mehrere Gesten { oder Sprung oder Hüpfen auf einem Bein oder Schritt rückwärts oder Hüftbewegung

32.5 Beispiele Ferienkurs 1937 S. 12, Februar 1946:



Übersetzung:

2 Linien a) schlingen sich ineinander
b) bilden dann nur noch eine im Zentrum
c) paarweise numeriert
d) die 1er gehen in ihre Reihe zurück – die 2er ebenfalls



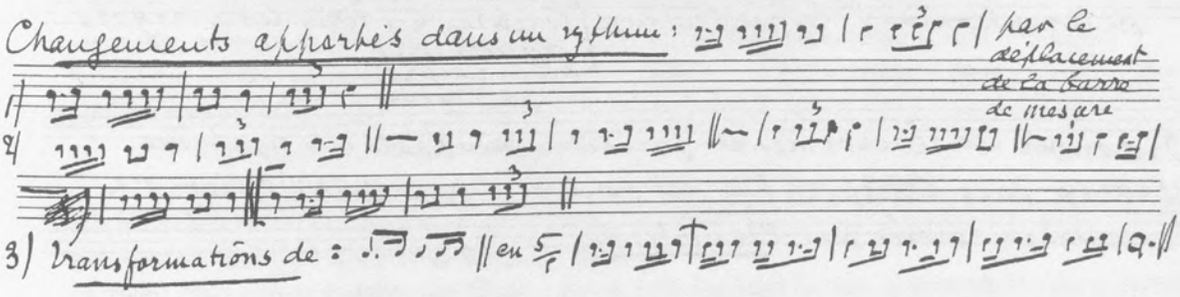
Übersetzung:

Orientierung im Raum:

1. Die Schüler sind durch elastische Bänder (Gummibänder) miteinander verbunden. Jeder Schüler zieht der Reihe nach die anderen mit sich an irgendeinen Ort.
2. Zu Dritt – A gibt B u. C die Orientierung – B gibt dann A u. C die Orientierung etc.
3. Gruppe A hinter einem Wandschirm, Gruppe B läuft, um sich an verschiedenen Orten des Raumes darzustellen, ein wenig auseinander.

A kommt hinter dem Wandschirm hervor und nimmt den Platz der Gruppe B ein, die sich dann hinter den Wandschirm zurückzieht.

32.6 Beispiel Sommerkurs 1929 S. 16:

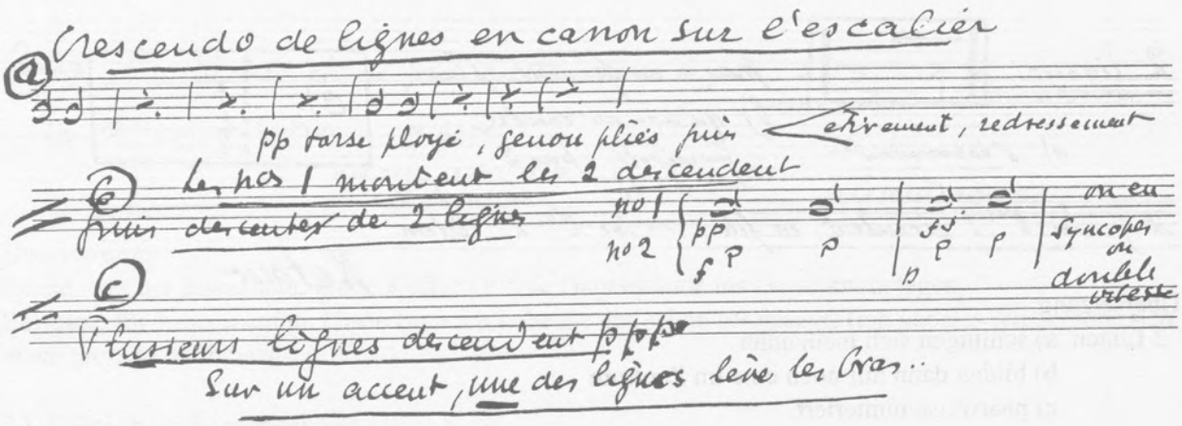


Übersetzung:

Änderung eines Rhythmus durch Versetzung des Taktstrichs

3. Verändern von in

32.7 Beispiel Sommerkurs 1929 S. 22:



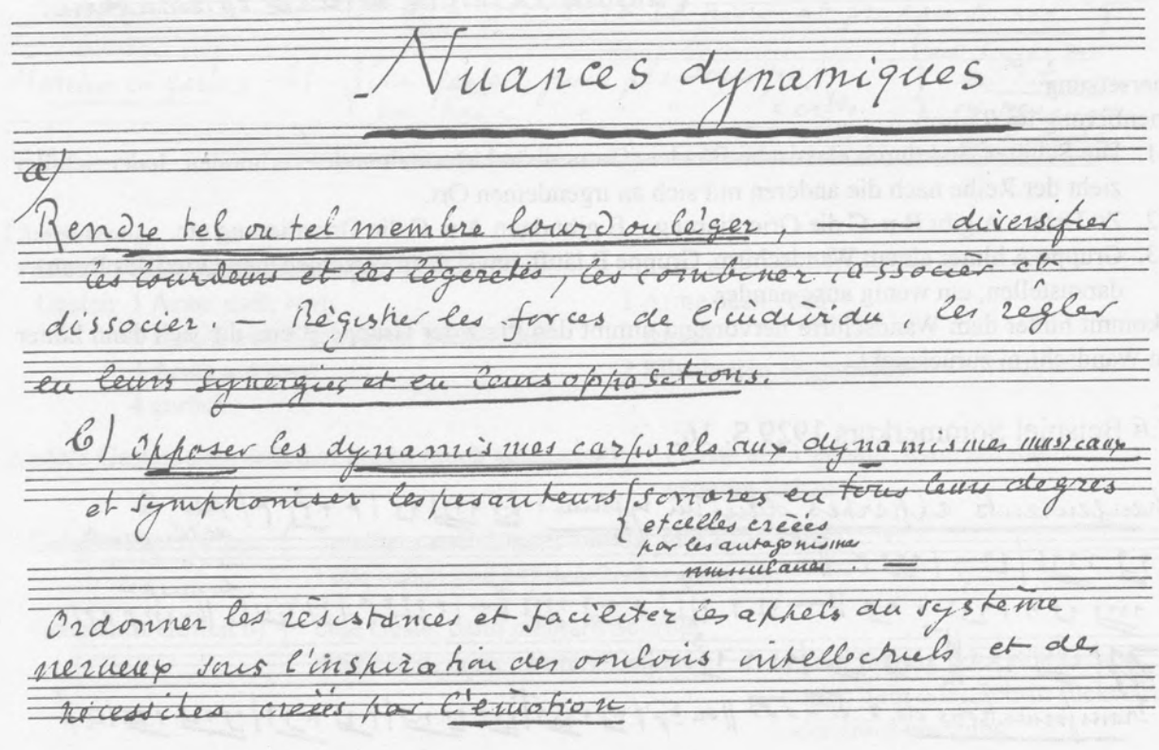
Übersetzung:

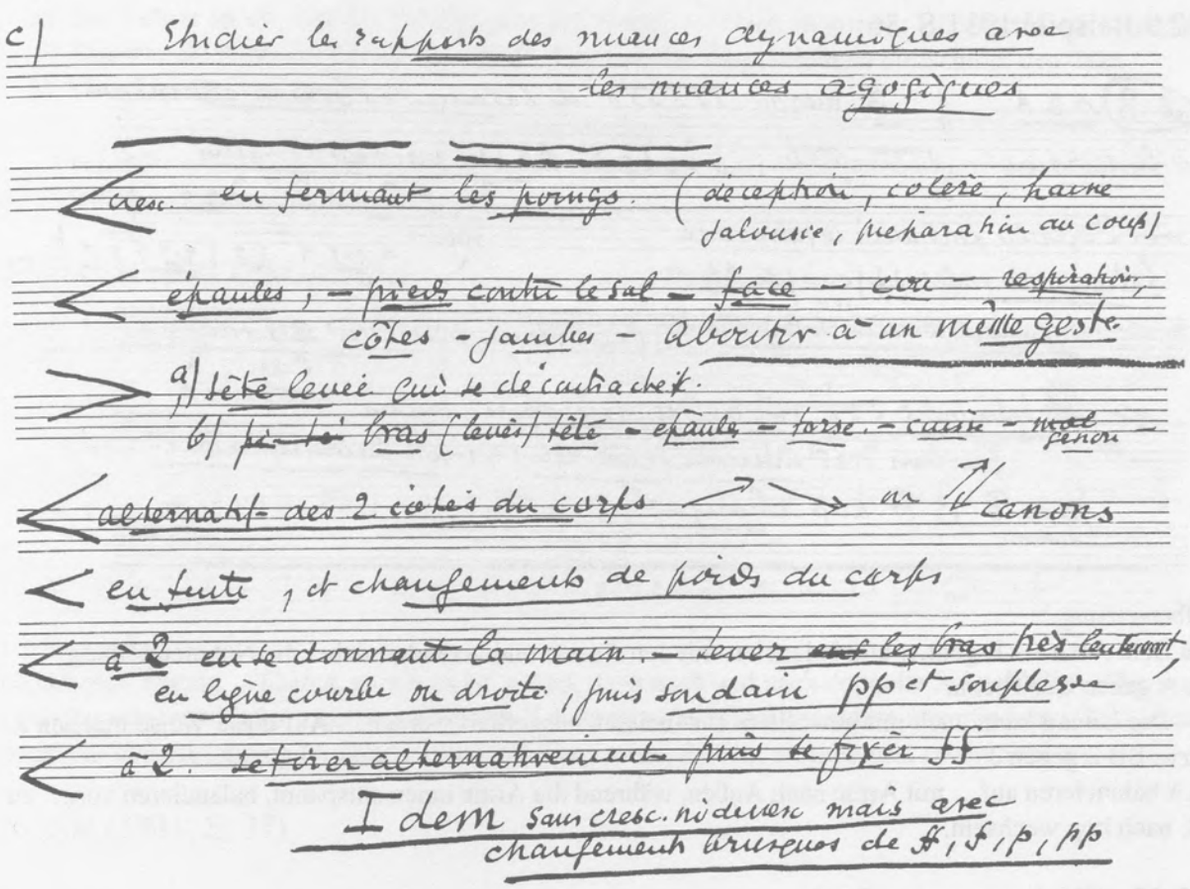
a) Crescendo von Reihen im Kanon auf der Treppe
Schritte Rumpf und Knie gebeugt gebeugt dann strecken, wiederaufrichten

b) Position 1 aufsteigen die 2er absteigen dann Abstieg von 2 Reihen
…oder in Synkopen oder doppelte Geschwindigkeit [Diminution]

c) Mehrere Reihen steigen ab
Auf ein Zeichen hebt eine der Reihen die Arme

32.8 Beispiel Sommerkurs 1929 S. 20:





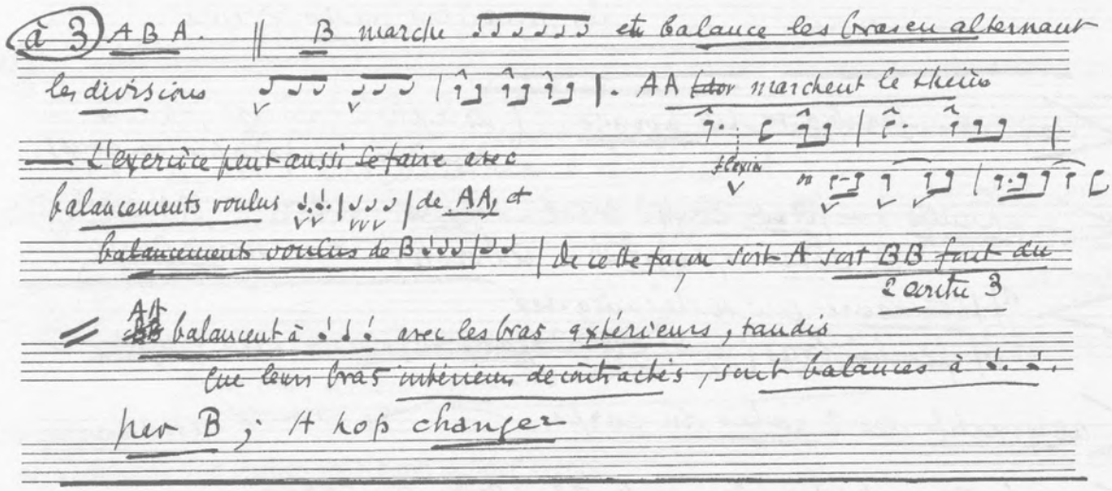
Übersetzung:
Dynamische Nuancen [Veränderung der Lautstärke, Zusammenwirken und Entgegenwirken von Muskeln: Synergisten – Antagonisten]

a) Das eine oder andere der Gliedmaßen schwer oder leicht machen, – Schwer und Leicht abwechseln, gleiches und gegensätzliche miteinander verbinden. – Wahrnehmen der individuellen Kräfte, Synergisten und Antagonisten ausgleichen

b) Die körperliche Dynamik der musikalischen Dynamik entgegensetzen. Harmonisieren des Schwerpunktes – in allen Abstufungen, die durch Muskelantagonismus entstanden sind.
Die Widerstände ausschalten und dadurch die ungehinderte Aufnahme der Signale des Nervensystems ermöglichen durch Zuhilfenahme des Willens (Intellekts) und der durch die Gefühle hervorgerufenen Bedürfnisse

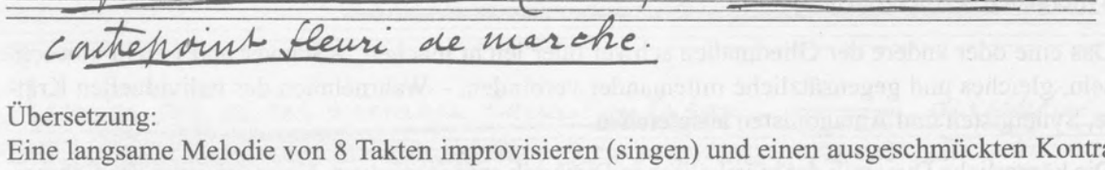
c) Studium der Beziehung zwischen dynamischen und agogischen Nuancen.
cresc. Fäuste machen (Enttäuschung, Zorn, Haß, Eifersucht, Vorbereitung zum Schlagen)
Schultern, – Füße gegen den Boden – Gesicht – Hals – Atmung – Seiten – Beine – einmünden in eine entsprechende Geste
    a) Kopf erhoben, der sich entspannt
    b) Arme (erhoben) Kopf – Schultern – Rumpf – Schenkel – Knie –
abwechselnd auf beiden Körperseiten… oder… Kanons
mit Ausfall, und Gewichtsverlagerung des Körpers
zu zweit man gibt sich dabei die Hand – Arme sehr langsam heben, abgewinkelt oder gestreckt, dann plötzlich pp und Entspannen
zu Zweit abwechselnd sich ziehen und dann in dieser Position verharren
Dasselbe ohne cresc. und decresc. aber mit plötzlichem dynamischem Wechsel: *f, ff, p, pp*

32.9 Beispiel 1931 S. 36:



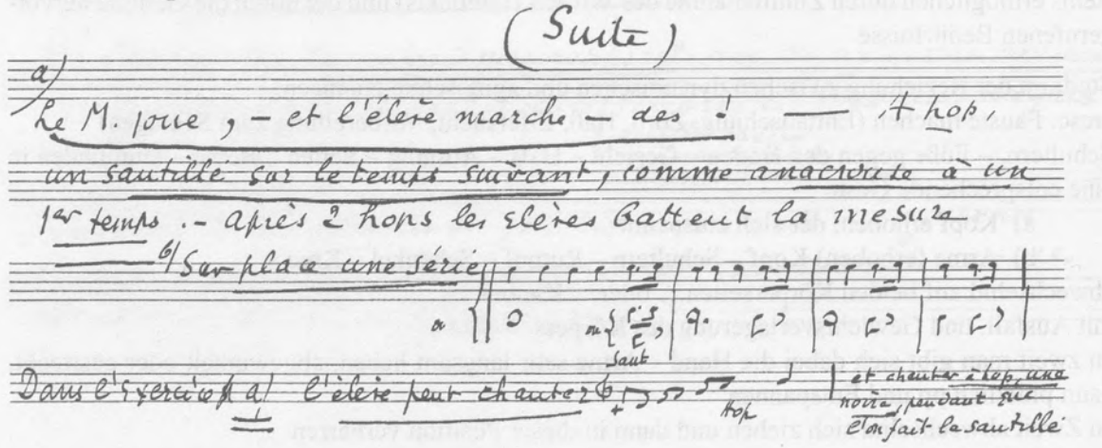
Übersetzung
zu Dritt ABA — B geht… und balanciert mit den Armen und verändert dabei die Noteneinteilung
A A gehen das Thema
— Die Übung kann auch mit gewolltem Balancieren ausgeführt werden… Auf diese Weise machen A bzw. BB 2 gegen 3
AA balancieren auf… mit Arme nach Außen, während die Arme innen entspannt, balancieren von… zu B; nach hop wechseln.

32.10a (Diplomexamen S. 4)



Übersetzung:
Eine langsame Melodie von 8 Takten improvisieren (singen) und einen ausgeschmückten Kontrapunkt dazu erfinden (gehen).

32.10b Beispiel 1931, S. 37



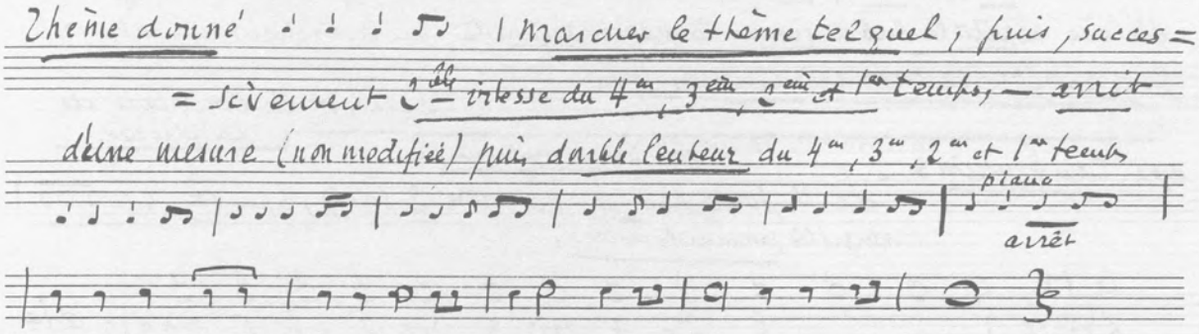
Übersetzung:
Ungleiche Takte und Zeiten (Fortsetzung)

a) Der Lehrer spielt, und der Schüler geht auf Viertel. — Nach ›hop‹, ein Hüpfer auf die folgende Zeit wie ein Auftakt zu einer 1. — Nach dem zweiten ›hop‹ schlagen die Schüler den Takt.
b) Eine Serie auf der Stelle…

oder Springen

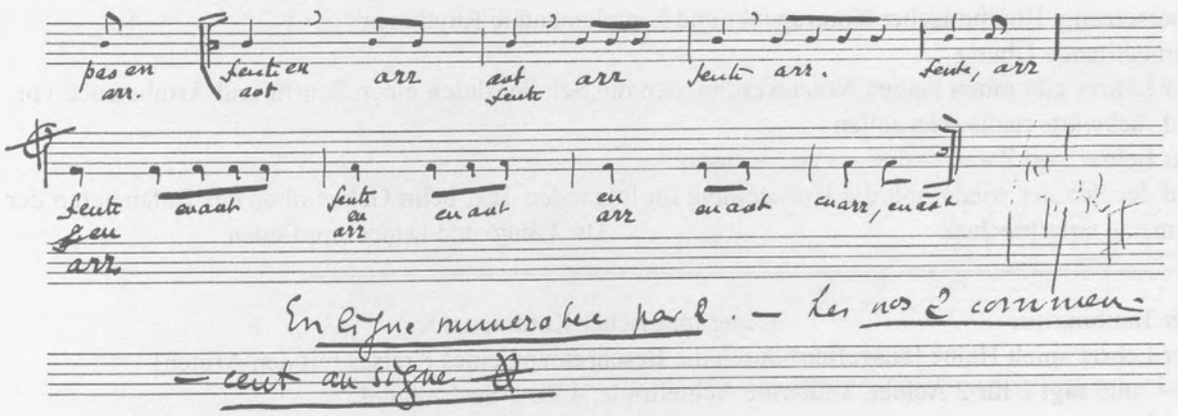
in Übung a) kann der Schüler singen… und singen nach ›hop‹ eine Viertel, während man den Hüpfer macht.

32.10c Beispiel 1931, S. 36



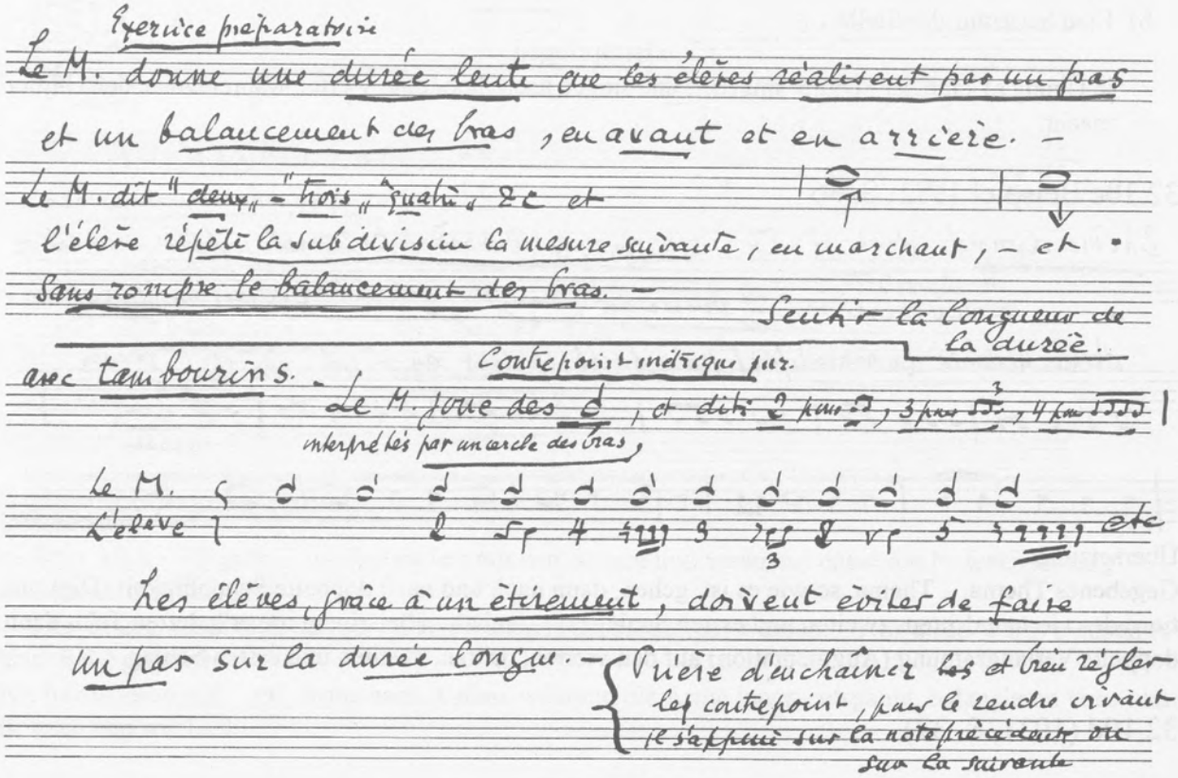
Übersetzung:
Gegebenes Thema… Thema, so wie es ist, gehen, dann nach und nach doppelte Schnelligkeit (Diminution) des vierten, dritten, zweiten und ersten Schlages, — anhalten bei einem unveränderten Takt, dann doppelte Verlangsamung (Augmentation) auf den vierten, dritten, zweiten und ersten Schlag.

32.10d (1931, S. 37)



Übersetzung:
Schritt zurück. Ausfall vorwärts, rückwärts, vor, zurück, Ausfall vorwärts, rückwärts, Ausfall zurück
Ausfall vorwärts, vorwärts, Ausfall rückwärts, vor, rück, vor, rück, vor.
In der Reihe abgezählt zu zweit. — Die Zweier beginnen auf dem Zeichen ⊗

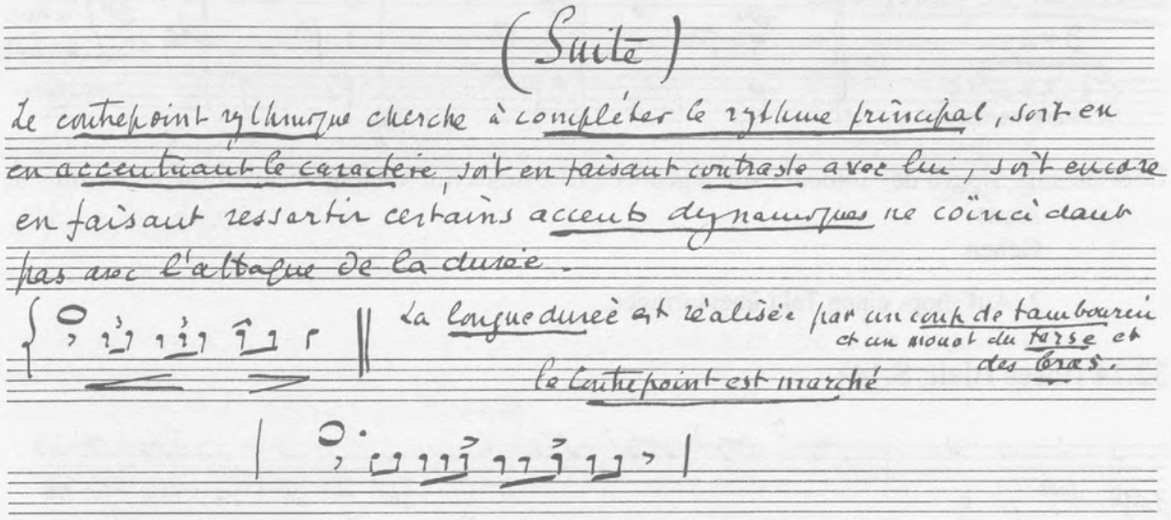
32.11a (1931, S. 38)



Übersetzung: Rhythmischer Kontrapunkt und komplementäre Rhythmen
Vorbereitende Übung
Der Lehrer gibt einen langen Notenwert an, den die Schüler durch einen Schritt und Armbalance vor- und rückwärts realisieren sollen
Der Lehrer sagt Zwei — drei — vier — usw.
und der Schüler wiederholt die Unterteilung im folgenden Takt beim Gehen ohne das Balancieren der Arme zu unterbrechen. Die Länge und Dauer empfinden.

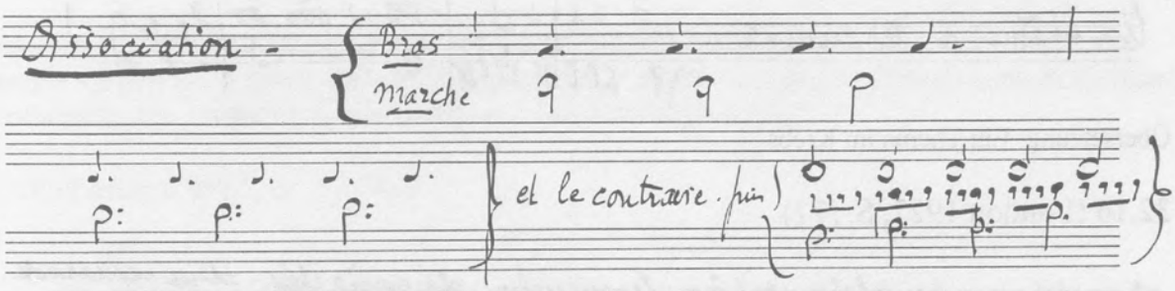
Mit Tambourins. reiner metrischer Kontrapunkt.
Der Lehrer spielt Halbe [ausgeführt durch die Beschreibung eines Kreises mit den Armen]
und sagt 2 für 2 Achtel, 3 für eine Achteltriole, 4 für 4 Sechzehntel
Der Lehrer.
Der Schüler
Die Schüler stellen eine lange Note durch Streckung dar { Bitte den Kontrapunkt verketten und gut einrichten, um ihn lebendig zu gestalten. Er stützt sich auf die vorhergehende oder folgende Note.

32.11b Beispiel 1931, S. 39.



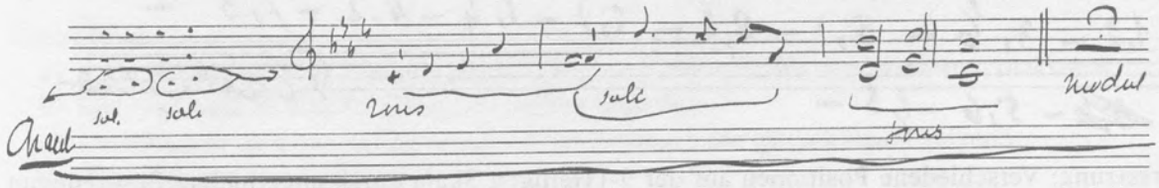
Übersetzung:
Rhythmischer Kontrapunkt mit komplementären Rhythmen (Suite) Der rhythmische Kontrapunkt sucht den Hauptrhythmus zu vervollständigen, sei es indem er den Charakter verstärkt, sei es durch Kontrastbildung, und sei es schließlich, um bestimmte dynamische Akzente hervortreten zu lassen, die nicht mit der Hauptbetonung der Note zusammenfallen.… Die lange Dauer wird realisiert durch einen Tambourinschlag und eine Bewegung des Rumpfes und der Arme.
Der Kontrapunkt wird gegangen.

32.12 (loses Blatt S. 54)

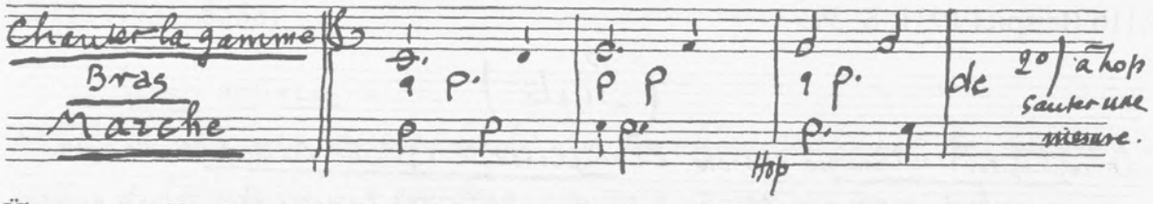


Erklärung Dissoziation: Aufteilen eines längeren Notenwertes in kürzere (und umgekehrt) unter Einbeziehung verschiedener Notengruppierungen.
Übersetzung: {Arme, gehen} und umgekehrt: dann { }.

32.13 Beispiele loses Blatt 14; 1937, I - II, S. 9 und 1931, S. 37 siehe Punkt 10 c)



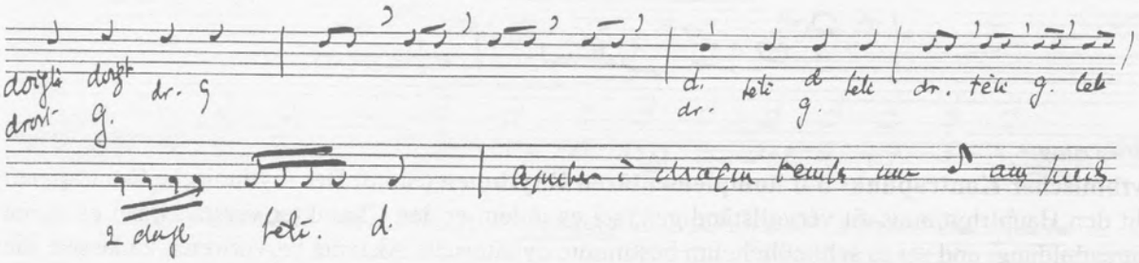
Übersetzung: Singen, wahrscheinlich auch gegangen. Gesungene Melodie für zwei Soli und Tutti Soli, Soli, Tutti, Soli, Tutti, Modulation.



Übersetzung: Singen der Tonleiter auf gegebenen Rhythmus mit komplementären Begleitrhythmen,
Arme
Gehen

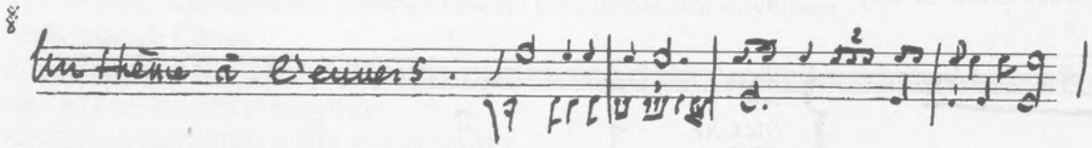
2. Auf ›hop‹ einen Takt überspringen

32.14 (loses Blatt, S.14)



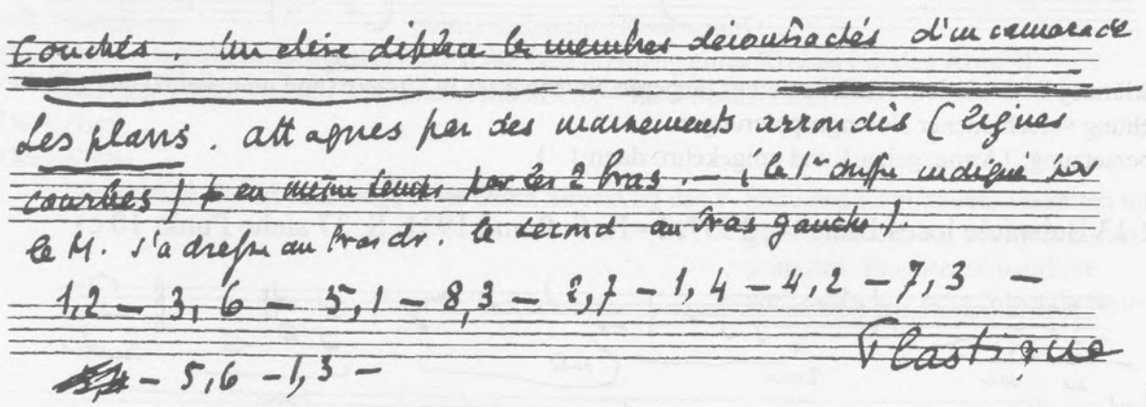
Übersetzung: Rechter Finger, linker Finger, rechts, links,… rechter Finger, Kopf, linker Finger, Kopf, usw. zwei Finger, Kopf, rechter Finger,… dazu: zu jedem Schlag ein Achtel mit den Füßen

32.15 (London 1927, S. /76)



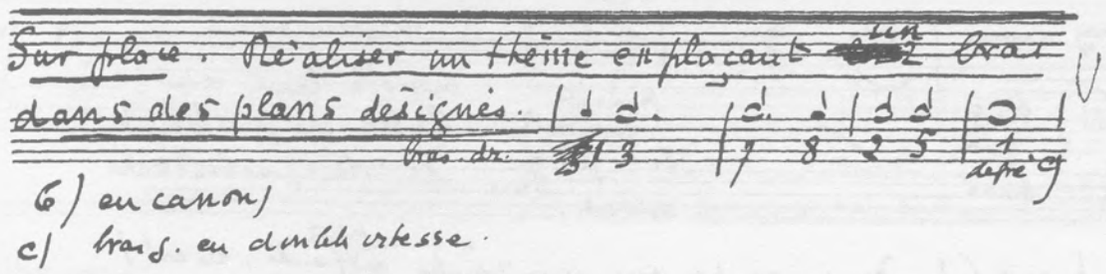
Übersetzung: Ein Thema im Krebs

32.16 (London 1927, S. /77)



Übersetzung: Verschiedene Positionen auf der 9-11teiligen Skala durch abgerundete Bewegungen (Kurvenlinien) gleichzeitig mit beiden Armen ausführen. – (Die erste vom Lehrer angegebene Zahl betrifft den rechten Arm, die zweite den linken Arm).

32.17 (London 1927, S. /82)

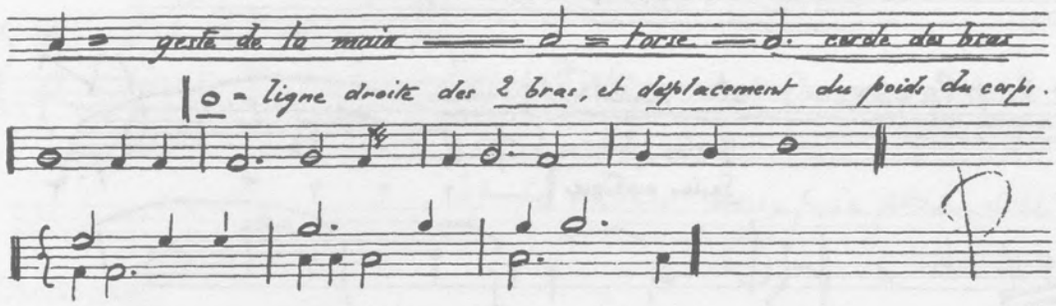


Übersetzung: stehend: Realisierung eines Themas, indem man einen Arm in die vorgeschriebene Position bringt.
Rechter Arm 1 3 7 8 2 5 1 Stufe 9 der Armskala

b) im Kanon

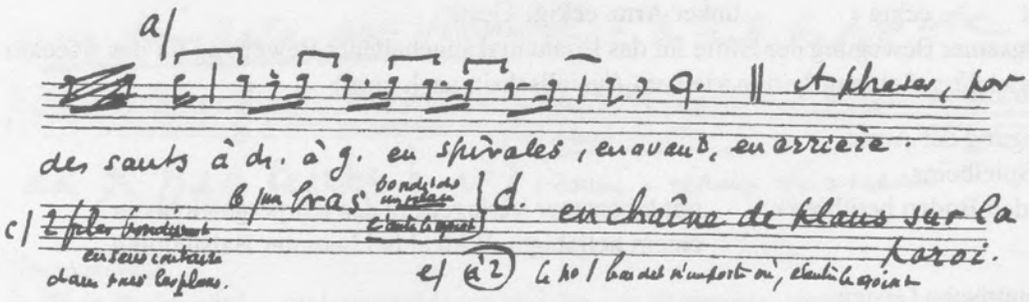
c) linker Arm in doppelter Geschwindigkeit

(Mai, Juni 1937, II, S. 11).



Übersetzung: Für jeden Notenwert eine festgelegte Körperbewegung:
Viertel = Geste mit der Hand, Halbe = Rumpf, punktierte Halbe = Arme beschreiben einen Kreis, Ganze = Gerade Linie beider Arme und Verlagerung des Körpergewichtes

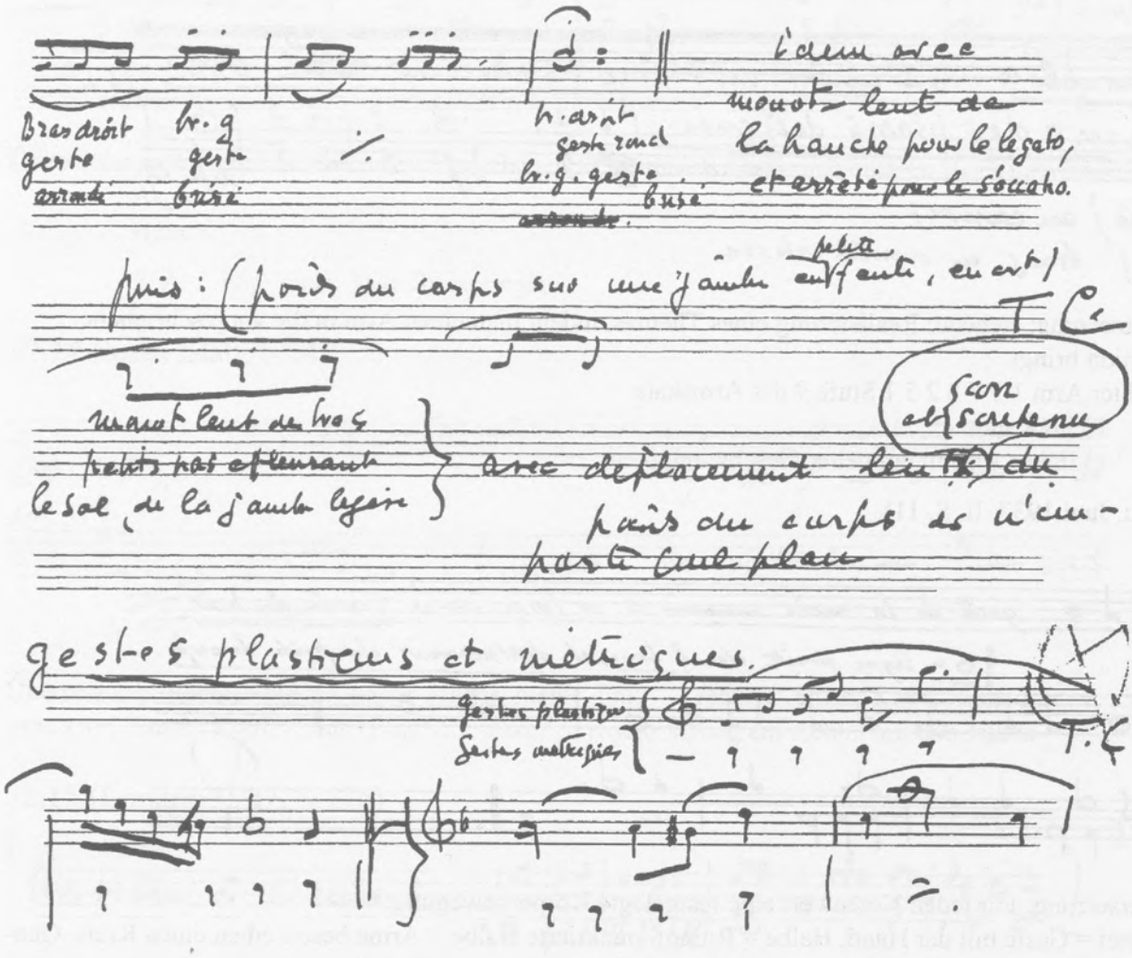
32.18 (London 1927, S. 2 (178))



Übersetzung:

a) …Zu phrasieren durch Sprünge nach rechts, nach links, in Spiralen, vorwärts, rückwärts
b) Ein Arm weist in eine Richtung, der andere folgt ihm.
c) Zwei Reihen springen in entgegengesetzter Richtung den ganzen Raum nutzend
d) Ketten an der Wand bildend
e) zu zweit: Nr. 1 springt an einen beliebigen Platz, Nr. 2 folgt ihm

32.19a (London, 1927, S. 181; Ferienkurs 1937, S. 7; London 1927, S. 6).



Übersetzung:

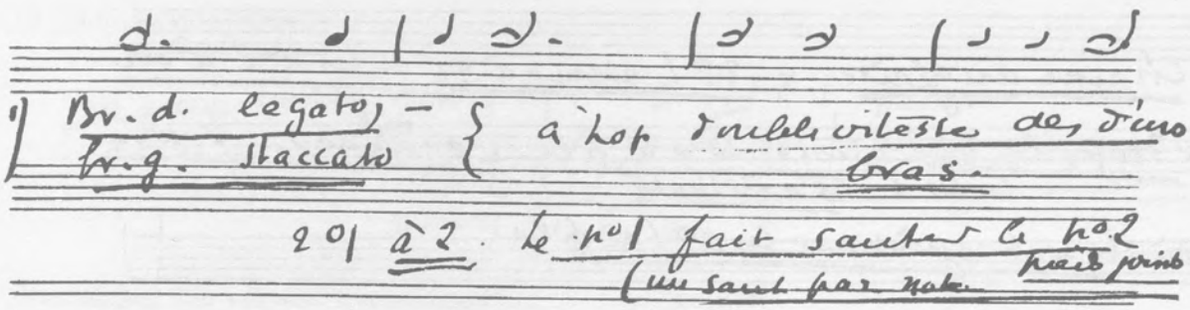
Rechter Arm	linker Arm	rechter Arm
Geste	Geste	abgerundete Geste
abgerundet	eckig	linker Arm, eckige Geste

Dasselbe mit langsamer Bewegung der Hüfte für das legato und angehaltener Bewegung für das staccato
Dann: (Körpergewicht auf einem Bein in kleinem Ausfallschritt nach vorn)

Langsame Bewegung der Arme
kl. Schritte des Spielbeins
die nur flüchtig den Boden berühren

mit langsamer Verlagerung des Körpergewichts in einem beliebigen Winkel bei betonter Halshaltung

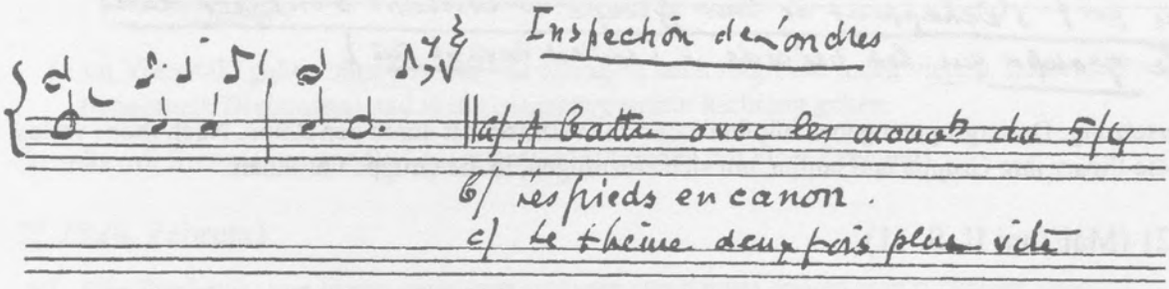
Plastische und metrische Gesten
Plastische Gesten
Metrische Gesten
Plastische Gesten
Metrische Gesten



Übersetzung:

Rechter Arm legato,
linker Arm staccato, {nach ›hop‹ doppelte Geschwindigkeit eines Arms
2. Zu zweit: Nr. 1 läßt Nr. 2 mit geschlossenen Beinen springen,
ein Sprung pro Note.

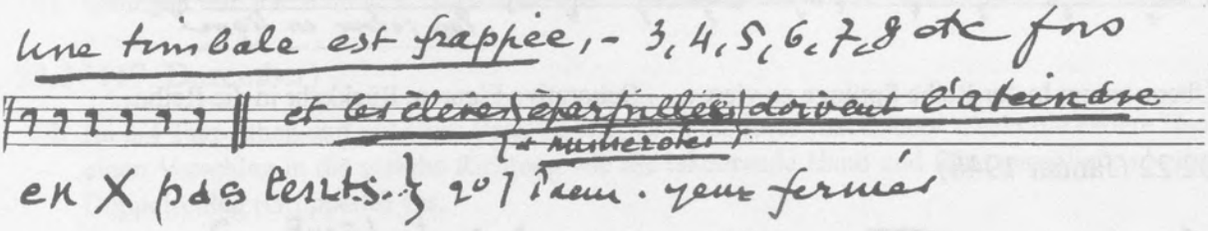
32.19b (London 1927, S. /82).



Übersetzung:

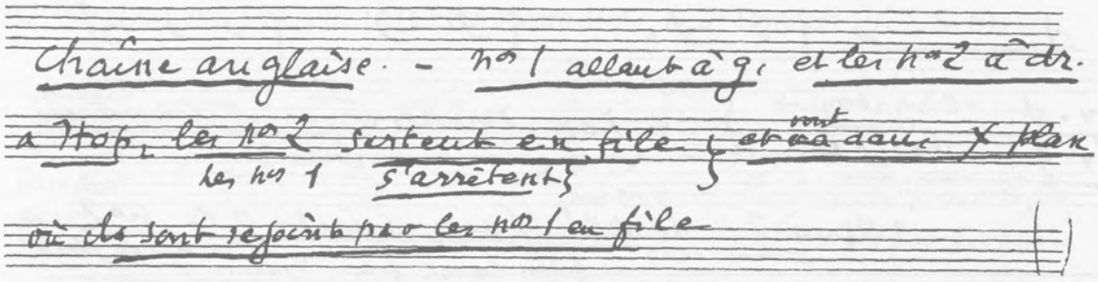
a) zu schlagen mit den Bewegungen des 5/4 Taktes
b) Die Beine im Kanon
c) Das Thema zweimal schneller

32.20 (Mai/Juni 1937, I, 5; I - II, 9).

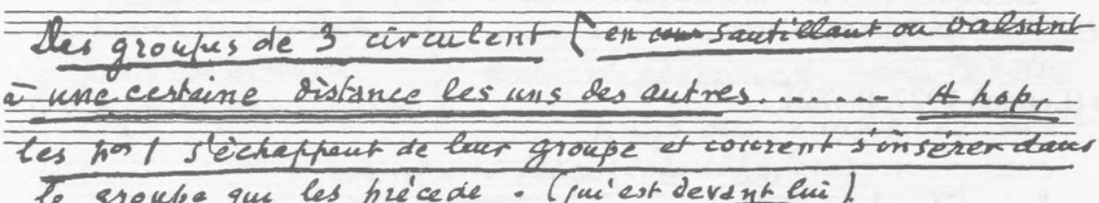


Übersetzung:

[1.]Eine Pauke wird… mal angeschlagen und die mit Nummern versehenen, verstreuten Schüler müssen sie in x langsamen Schritten erreichen. 2. Dasselbe mit geschlossenen Augen.

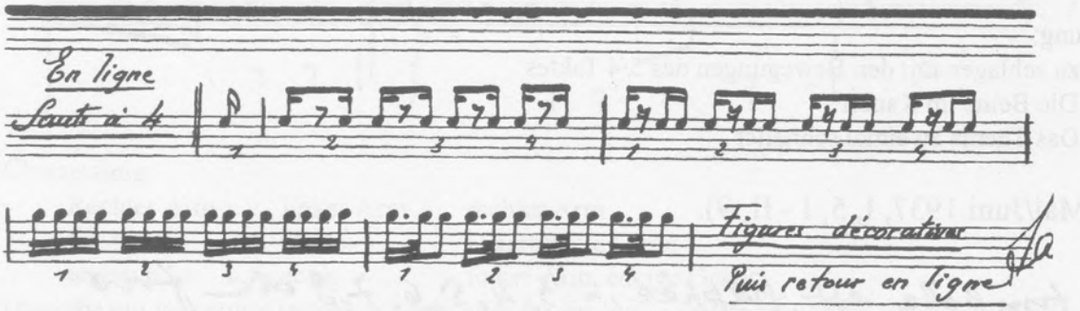


Übersetzung: Englische Kette – Die Einser gehen nach links, die Zweier nach rechts. Nach ›hop‹ treten die Zweier aus der Reihe heraus und begeben sich an einen beliebigen Platz im Raum. Die Einser halten an und begeben sich auch an diesen Platz.



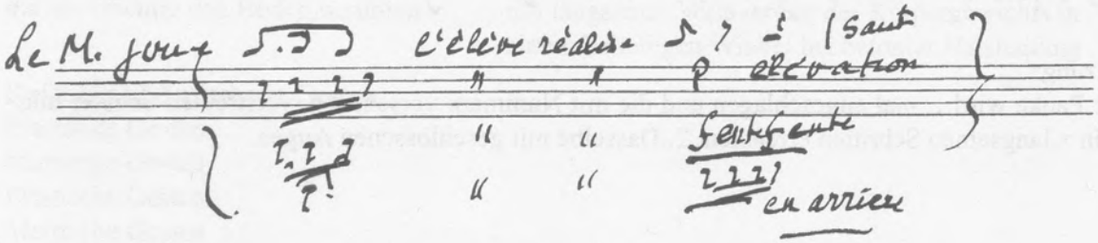
Übersetzung: Dreiergruppen gehen hüpfend oder im Walzerschritt durch den Raum. Nach ›hop‹ verlassen die Einser ihre Gruppe und laufen, um sich einzufügen, in die Gruppe vor ihnen.

32.21 (Mai/Juni II, S. 11).



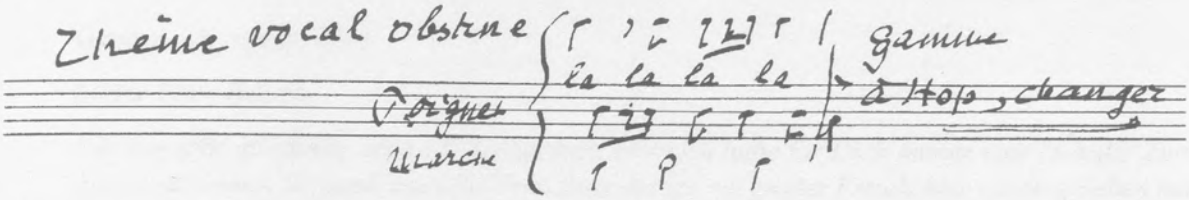
Übersetzung: In der Reihe Sprünge zu viert…… Dekorative Figuren, Rückkehr in die Reihe.

32.22 (Januar 1946)



Übersetzung: Der Lehrer spielt…… der Schüler realisiert… … Sprung
… Aufrichten
… 2 Ausfallstellungen
… rückwärts

32.23 (Januar 1946).



Übersetzung: Ein vokales Ostinatomotiv… …Tonleiter
Handgelenk …nach ›hop‹ wechseln
gehen

Übungen aus dem Nachlaß von Elfriede Feudel

32.24 (29. Oktober)

I. Im Vierertakt gehen ohne den Takt zu schlagen, nach ›hop‹ auf jeden vierten Takt eine Pirouette (eineinhalb Drehungen) und in die entgegengesetzte Richtung gehen.

Dasselbe im Dreiertakt, ohne Richtungswechsel (Pirouette mit einer Drehung).

32.25 (4. Februar)

VI. Den Fünfertakt von hinten nach vorn schlagen (im Krebs), indem man rückwärts geht.

VII. Auf forte vorwärts gehen und schlagen, auf piano rückwärts gehen und im Krebs schlagen.

IX. Die linke Hand schlägt vorwärts, die rechte Hand im Krebs, indem man rückwärts im Kreis geht. Nach ›hop‹ weitermachen und niederknien.

32.26 (25. November)

VI. Übungen mit den Schultern: Nach oben im Dreiertakt – nach unten – nach vorn – nach hinten

32.27 (17. Dezember)

III. Im 4/4 Takt gehen und mit einer Hand (einem Arm) taktieren, nach ›hop‹ macht die andere Hand einen Vorschlag in die gleiche Richtung wie die taktierende Hand und führt anschließend einen Doppelschlag (Gruppetto) aus.

Das folgende Dokument, ein Brief Jaques-Dalcroze' an die Tänzerin Valérie Kratina, zeigt dessen Meinung zu den »Weiterentwicklungen« seiner Methode; er wurde 1985 erstmals veröffentlicht (Lit. 24).

Der Brief wird hier abgedruckt samt der Fußnoten, die ihm in »Rhythmik in der Erziehung« beigestellt wurden, da gerade diese Anmerkungen für die Einordnung dieses Briefes recht wichtig sind.

33. Brief Jaques-Dalcroze' an Valérie Kratina[40]

Genève, 28. August 1925

Meine liebe Valérie,

ich war sehr glücklich, Dich wiederzusehen, denn ich habe für Dich immer eine lebhafte Zuneigung empfunden, übrigens auch für Frau Baer, die ich mit großer Freude hier wiedergesehen habe. Es ist mir fast unmöglich, H. Dohrn[41] eine Antwort meines Komitees zu geben, denn wegen der Ferien kann ich es nicht vollzählig zusammenrufen. Es liegt mir jedoch viel daran, ihn wissen zu lassen, daß ich sehr gern mit ihm Beziehungen aufnehmen möchte, wie auch mit den Rhythmiklehrern, die meinen Grundsätzen ganz treu geblieben sind. Aber von welcher Art werden diese Beziehungen sein? Alles wird von seinen Vorschlägen abhängen.

Ich habe in der Tat festgestellt, daß Du in der Rhythmik schwächer geworden und sehr verkrampft bist, aber das ist durch die Unterbrechung der Arbeit zu erklären. Ich bedaure unendlich, daß die Rhythmiker sich ausschließlich dem Tanz widmen, ohne die Rhythmik weiterzuführen, denn die Rhythmik ist eine Kunst für sich, und der Tanz ist eine Kunst, die durch die Rhythmik musikalischer werden kann, die aber nicht von ihm abhängt. Gluck, Chopin etc. zu tanzen, ohne fortzufahren, die Rhythmik zu pflegen, heißt, sich von letzterer zu entfernen. Dich tanzen zu sehen, hat mich sehr bewegt, und ich beglückwünsche Dich aufrichtig zu dem, was Du erreicht hast. Du tanzt musikalisch und menschlich zugleich, und das ist lebendige und wahre Kunst.

Indessen – ich möchte Dir ganz offen meine Gedanken darlegen – finde ich, daß Deine Emotion sich auf eine zu konstant realistische Weise ausdrückt, mit einem ständigen Bemühen um Dramatik, was dem Stil schadet.

In diesem Punkt sind die Brauns, wie mir scheint, in ihrer Auffassung des Tanzes manchmal überlegener, eine reine Auffassung, die aus dem menschlichen Körper ein ganz vollkommenes Instrument macht. Ich halte einige ihrer Interpretationen für vollkommene Darstellungen der lebendigen Plastik. In anderen erreichen sie Deine tiefe Emotion nicht, während Du nicht an die Klarheit ihrer Gedanken heranreichst. Ihr würdet Euch einen großen Dienst erweisen, wenn Ihr zusammenarbeitetet.

Es gibt Fälle, wo die Musik weder Opfer noch Sklaverei, weder Haß noch Schmerz ausdrückt,... und dann soll sich der Körper ungekünstelt und ohne Sinnlichkeit bewegen. – Dein Tanz ist durchweg zu individuell und bringt an manchen Stellen nicht diejenigen Opfer, die den Stil bilden. Die Musik ist nicht immer leidenschaftlich und dionysisch! Ein gut zusammengestelltes Programm sollte auch apollinische Nummern enthalten, in denen das Temperament sich mit einem Mantel der Scham bedeckt, und wo die Menschlichkeit sich nur durch ausgewogene Harmonie offenbart, einer Harmonie aus schlichter Poesie, klaren ruhigen Linien und aus feinabgestimmten, ineinander übergehenden Bewegungen...

---

[40] Dieser bisher unveröffentlichte Brief von Jaques-Dalcroze an Valérie Kratina wurde in ihrem Nachlaß gefunden. Der vorliegenden deutschen Fassung des in französischer Sprache abgefaßten Briefes liegen Übersetzungen zugrunde, die uns freundlicherweise von Frau Lotte Rehmenklau und Mme. Hella Murciani-Feudel zur Verfügung gestellt wurden. Der Brief enthält – wie nahezu alle Briefe von Dalcroze – keine Angaben der Jahreszahl. Da aber Christine Baer-Frissell und Valérie Kratina kurz vor der Übersiedlung von Hellerau nach Schloß Laxenburg bei Wien zu Dalcroze nach Genf fuhren, um seinen »Segen« für die stärkere Einbeziehung des Tanzes in seine Methode zu erbitten, kommt nur das Jahr 1925 dafür in Frage. Kurz vorher hatte Dalcroze an Valérie Kratina u.a. geschrieben: *»Ich freue mich sehr, Dich im August zu sehen ...Mit Vergnügen werde ich Dich einige Stunden ›technique corporelle‹ unterrichten sehen ...Was die Tänze betrifft, so bin ich sehr gespannt sie zu sehen und mit Dir darüber zu sprechen. Bring Dein ganzes Repertoire mit...«*

[41] Harald Dohrn (1885 - 1945) war der jüngste Sohn von Felix Dohrn (1840 - 1909) und seiner Frau Marie von Baranowska (1856 - 1917). Nach dem Tode seines Bruders Wolf Dohrn (1878 - 1914) übernahm er die Verwaltung der von der Familie Dohrn errichteten Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze. – Siehe auch Rhythmik in der Erziehung, Heft 2/85 »In memoriam Harald Dohrn«.

Die dionysischen und apollinischen Elemente können in dem gleichen Stück auftreten und kontrastiert behandelt werden. Weder Jeanne[42] *noch Du habt das in Eurer Chopin-Interpretation begriffen. Ich habe den Eindruck, daß bei all den hochinteressanten Forschungen bezüglich der Ausdruckmittel des menschlichen Körpers, der Tänzer sich ständig in dem rein musikalischen Bereich weiterbilden muß. Ein Tänzer, der diesen Namen verdient, muß in der Lage sein, die Werke am Klavier zu spielen, die sein Körper interpretieren soll, und je besser er sie als Pianist spielt, umso stärker wird seine plastische Vorstellung von Klarheit und Schönheit durchdrungen sein. Arbeitest Du weiter an der Musik, um der Musik willen? – täglich und mit einem festen Willen zum Erfolg? Du wirst die Bewegungen Deines Körpers erst dann gut beherrschen, wenn Du die Partitur einer Symphonie fließend lesen kannst. Wie schnell glaubt man, am Ziel zu sein, und wie leicht läßt man die wahre Arbeit zur Vervollkommnung fallen, die dazu dient, neue, allgemeine Kenntnisse zu erwerben, und die nicht nur in gesonderten Untersuchungen besteht für die Aufführungen eines Werkes, das man dem Publikum vorführen wird! Wenn ich an die bewundernswerten Anstrengungen eines Debussy denke, der schwer krank während des Krieges weiter an sich arbeitete, um seine Persönlichkeit noch stärker auszuprägen... wenn ich zurückdenke an Lilly Lehmann*[43]*, jene große Künstlerin, die im Alter von 63 Jahren Gesangsunterricht nahm bei den Professoren in allen Städten, in denen sie sang, um immer noch Fortschritte zu machen!!!... dann packt mich die Wut beim Gedanken an die Karriere gewisser Tänzer, deren ganze Arbeit darin besteht, die Programme von Konzerten zu studieren, anstatt ihr Rüstzeug an musikalischen und plastischen Kenntnissen zu vervollständigen.*

Man muß täglich, stündlich, unaufhörlich pausenlos mit seinem ganzen Körper und mit ganzer Seele arbeiten an dem Ziel, der Musik ihre Geheimnisse zu entreißen und unsere Glieder allen Nuancen zu unterwerfen. Und wenn ein Werk »steht«, muß man nicht glauben, das sei für immer! Das habe ich Sacharoff[44] *gesagt, der nie mehr etwas an einer Interpretation ändert, sobald er diese als endgültig betrachtet. Jeglicher Fortschritt des Geistes hat, dank der allgemeinen Studien, seine Rückwirkung auf die Interpretation von Werken, die im vorangegangenen Studium vorbereitet wurden...*

Meine liebe Valérie, während ich Dir das alles schreibe, denke ich keinen Augenblick daran, daß Du nicht in dem Sinne arbeitest, den ich für nötig halte. Ich sagte es Dir und wiederhole es, ich finde Deine Fortschritte großartig und beglückwünsche Dich dazu. Indessen, über Deine eigenen Fortschritte hinaus, gibt es noch die einer Kunst, die sehr tief gefallen ist, und die ihren wahren Platz nur wiedererlangen wird dank der Fusion der Ideen und der vereinigten Anstrengungen aller, die den Tanz lieben und ehren.

Man darf sich in keinem Fall auf eine bestimmte Richtung festlegen; der eine wählt die menschliche Sensibilisierung zu seiner Domäne, der andere die dekorative und ornamentale Stilisierung. Jeder Künstler muß alle (Stil-) Richtungen pflegen können, oder wenigstens auf allen Gebieten arbeiten, selbst wenn er sich nicht darin festlegen will. Und nie, niemals darf man die Richtung, die man selbst pflegt, den anderen gegenüber für überlegen halten. Keine Manifestation der Kunst darf isoliert sein, denn die Kunst ist von großer Verbreitung und Wirkung.

---

[42] Nach Mitteilung von Prof. Rosalia Chladek ist hier wahrscheinlich Jeanne Braun gemeint, die zusammen mit ihren tanzbegabten Schwestern Lilli und Léonie erfolgreich an Dalcroze-Kursen teilnahm.

[43] Lilli Lehmann (1848 - 1929) war eine gefeierte Wagner- und berühmte Mozart-Sängerin. Sie schrieb: »Meine Gesangskunst« (Berlin 1902, 3. Aufl. 1922).

[44] Alexander Sacharoff war ein Schüler der Isadora Duncan und trat 1910 zum erstenmal mit Solotänzen auf. *»Er war ein Vorläufer Harald Kreutzbergs, tanzte einen emotionsgeladenen, freien Stil, der uns heute mariniert anmuten würde. Doch an seinem Erfolg gemessen muß seine Ausstrahlung stark gewesen sein.«*
(Walter Sorell in: »Der Tanz als Spiegel der Zeit«, Wilhelmshaven 1985, S. 318)

Und der Künstler sollte alle Gelegenheiten suchen, mit anderen zu arbeiten, selbst wenn er die anderen für unterlegen hält. Wieviel mehr weiß der Geiger im Quartett über »Stil« als der Konzertsolist! Ach wie bedaure ich, daß ich nicht alle jene Rhythmiker um mich versammeln kann, die besonders begabt sind für die lebendige Plastik! Wir könnten in einer gegenseitigen Arbeit die Verwirklichung des großen Problems finden. Hier könnte die ideale Schule sein, aber diese Schule gibt es nicht, weil, sobald einer genug kann, um Solo zu tanzen, er sich selbständig macht und den ihn nicht interessierenden Bereich der Kunst, den es doch gerade zu regenerieren und reinigen gilt, verläßt, um sich seiner spezifischen Begabung hinzugeben.

Individualität ist nicht alles, wenn es sich um allgemeine Fragen handelt. Eine gemeinsame Arbeit ist notwendig. Meine Rolle könnte es sein, die intelligenten Kräfte zu vereinen und hinzuführen zu (neuen) Erfahrungen.

Aber man hat sich bis heute einzig darauf beschränkt, den Wunsch, selbst zu sein, zu wecken. Dennoch gilt es ein sehr wichtiges Problem zu lösen, nämlich die Erneuerung einer höheren Kunst des Tanzes, die alle Bewegungsarten in allen schon kultivierten Stilen umfaßt und auch die Schaffung eines neuen Stils.

Der Tanz wird nie von einer einzigen Persönlichkeit erneuert werden, denn genauso wie die Musik entwickelt er sich aus den Aktivitäten einzelner Gruppen. Nur Erfahrungen in der Gemeinschaft führen zu definitiven Fortschritten der Kunst der lebenden Plastik.

Ich hoffe sehr, daß auch Edith von Schrenck[45] *nach Genf kommt. Wie schade, daß sie mir nicht von ihren Schwierigkeiten geschrieben hat. Ich war fest überzeugt, daß sie zum Sommerfest kommt.*

Ma chère Valérie, je me réjouis de te revoir l'hiver prochain et te souhaite bonheur et succès.

Je t'embrasse bien cordialement.

Ton maître affectionné

E. Jaques-Dalcroze

[45] Edith von Schrenck, geboren in Petersburg, als Tänzerin Autodidaktin, gab eigene Tanzabende in Deutschland, Skandinavien, Holland, Österreich und Rußland.

34. Rudolf Bode: Auszüge aus »Rhythmus und Körpererziehung«, (1923) und »Musik und Bewegung«, (1967)

In der dritten Abhandlung von »Rhythmus und Körpererziehung« mit dem Thema »Musik und Körpererziehung« (12 Seiten) geht Bode erst auf der Seite 8 auf die Musik ein. Unter dem Stichwort »Erregung durch Musik« wird der stimulierenden Wirkung von Musik eine Bereicherung des Ausdrucksvermögens attestiert. Im Teil b) der Abhandlung zitiert Bode Hans von Bülow, der seinen Klavierschülern geraten haben soll, häufig in den Zoo zu gehen, um dort die natürlichen Bewegungen der Tiere zu beobachten und nachzuahmen, wahrscheinlich um ihnen klarzumachen, wie weit sie sich, was die Bewegungsformen der Instrumentaltechnik anbelangt, von einem natürlichen Ursprung entfernt hatten. Diese bereits aus zweiter Hand stammende Äußerung von Bülows, aus welchem Zusammenhang sie auch immer entnommen wurde, nimmt Bode zum Anlaß, seine Theorie zu untermauern:

> *Das Ziel ist: die zum Instrumentalspiel nötigen Bewegungen hervorgehen zu lassen aus der instinktiven Sicherheit in der Erzeugung natürlicher Bewegungen, wie sie jedes Tier und auch jedes körperlich unverdorbene Kind hat.* (Lit. 76, S. 59)

Da das Instrumentalspiel und noch dazu das virtuose kein »natürlicher Vorgang« ist, können natürliche Bewegungsformen, wenn überhaupt möglich, nur aufgesetzt sein. Damit ist keinesfalls gemeint, nicht Wege zu beschreiten, Verkrampfungen und Verspannungen zu lösen und auf diesem Wege der Technik den Anschein einer natürlichen Bewegung zu geben. Auch hier ist automatische Bewegung erforderlich, denn komplizierte musikalische Verläufe kann man nicht von vornherein entspannt und natürlich angehen, da dabei höchste Konzentration und Anspannung erforderlich sind.

Die Tücke des Objekts, in diesem Falle das Instrument, erzwingt nach Bode oft eine Technik die nicht mehr organischen, sondern mechanischen Charakter hat. Aus dieser richtigen Erkenntnis zieht er Schlußfolgerungen. Er stellt in einem Fünfpunktekatalog die Eigenschaften natürlicher Bewegungen zusammen und versucht diese für die Instrumentaltechnik dienstbar zu machen.

> *Die Instrumentaltechnik ist die Folge einer durch Übung zu erwerbenden Anpassung an die Forderungen des Instrumentes. Das Ziel dieser Anpassung ist um so schneller und um so leichter zu erreichen, je mehr der Körper, mit dem wir den Unterricht beginnen, bereits in den Bewegungen des täglichen Lebens die obigen Gesetze zu erfüllen vermag, je mehr der Körper frei ist von all den Hemmungen und Störungen, denen er unter der Einwirkung unserer kultur- und naturwidrigen Jugenderziehung ausgesetzt ist, je mehr seine Bewegungen den richtigen Ansatzpunkt und Verlauf haben, je mehr das Gefühl für den rhythmischen Wechsel von Spannung und Entspannung entwickelt ist und jenes plastische Körpergefühl offenbart, das in einem abgestimmten Muskelspiel seine vorzüglichste Quelle hat. Sind diese Bedingungen bereits gegeben, so wird die Erlernung der besonderen Kunstbewegungen niemals jene Form mühseligen Ringens annehmen, wie sie fast überall üblich ist.* (Lit. 76, S. 61)

Den Körper frei von Hemmungen und Störungen zu machen, gerade das bezweckte Jaques-Dalcroze mit seinen Übungen für die Unabhängigkeit der Gliedmaßen und für das schnelle Reaktionsvermögen! – Bode schreibt eine Instrumentalgymnastik vor, die vor bzw. während des Instrumentalunterrichts beginnen sollte. Entspannungs- und Schwungübungen sollten dabei die Hauptrolle spielen. Unter weitgehender Heranziehung der Körperbewegungen sollte ein »natürlicher Bewegungsablauf« erreicht und selbst den technischen Übungen Ausdruckscharakter verliehen werden. Die Instrumentalmusiker ihrerseits sollten eine »technische Lehre vom körperlichem Ausdruck seelischer Impulse« dafür entwickeln.

3. Abhandlung, Spannung und Lösung in »Musik und Bewegung«

Aber die entscheidende Rechtfertigung für eine Einbeziehung der körperlichen Bewegung in die Musikerziehung liegt in der Tatsache begründet, daß die gesamten Elementargebilde der Musik sich als in der körperlichen Bewegung verankert erweisen, und nur eine Disziplin der körperlichen Bewegung vermag den Musizierenden in den Stand zu setzen, mit einer ganz anderen Sicherheit die Gewalt des musikalischen Ausdrucks zu meistern, und nicht minder den Hörer, sie zu erleben. (Lit. 77, S. 24)

In einem vergleichenden Katalog versucht Bode, diese Theorie zu untermauern.

Unter den körperlichen Bewegungen erleben wir mit einer Zunahme der Spannungsempfindung

1. *jeden Anstieg der Bewegung,*
2. *jede Beschleunigung der Bewegung,*
3. *jede Hemmung der Bewegung,*
4. *jede Verstärkung der Bewegung,*
5. *jeden Wechsel der Bewegung,*
6. *jede Störung der Bewegung bzw. der Ruhelage (= latente Bewegung).* (Lit. 77, S. 24)

Demgegenüber erleben wir unter den körperlichen Bewegungen mit Zunahme der Spannungsempfindung

1. *jedes Sinken der Bewegung,*
2. *jede Verlangsamung der Bewegung,*
3. *jedes Strömen der Bewegung,*
4. *jede Abnahme der Bewegung,*
5. *jede Gleichmäßigkeit der Bewegung,*
6. *jede Ruhelage (= latente Bewegung).* (Lit. 77, S. 25)

In der Musik bringen gesteigerte Spannung bzw. Erregung

1. *die aufsteigende Tonreihe (die Spannungssteigerung ist hier mitbedingt durch die gesteigerte Anstrengung, welche mit dem Hervorbringen höherer Töne verbunden ist),*
2. *das Accellerando, das Rubato,*
3. *die Pause, die Fermate, die Tonwiederholung,*
4. *das Crescendo, der Akzent, das Staccato,*
5. *der Taktwechsel,*
6. *die Dissonanz.*

In der Musik bringen gesteigerte Entspannung bzw. Beruhigung

1. *die absteigende Tonreihe,*
2. *das Ritardando,*
3. *das Legato,*
4. *das Diminuendo,*
5. *die Taktgleichheit*
6. *die Konsonanz.* (Lit. 77, S. 25)

Die Elementarformen von Spannung und Entspannung treten auch in der Musik nur selten im reinen Ablauf oder in reinem Wechsel auf, sondern fast immer in den verschiedensten übereinander gelagerten Abläufen, z.B.: die absteigende Linie mit zunehmender Dissonanz, die aufsteigende Linie mit zunehmender Tonverminderung, das Diminuendo mit zunehmendem Staccato usw. (Lit. 77, S. 26)

Die Melodie sieht Bode als »Totalitätserscheinung«.

Daß man dies nicht erkennt, hat zur Folge, daß alle sogenannten Melodielehren, welche Melodie als eine Kette aneinandergereihter Töne auffassen, in die Irre gehen. Es gibt überhaupt keine

Melodielehre im strengen Sinne, denn die Melodie ist pädagogisch nicht faßbar. Faßbar sind nur die elementaren Bewegungsvorgänge, welche die Melodie im Zusammenschwingen erzeugen bzw. ihre Dynamik ausmachen. Die eigentliche Entstehung der Melodie nicht minder deren Nachschöpfung ist aber keine Synthese, sondern ein schöpferischer Vorgang, den vorzubereiten allerdings Aufgabe der Musikerziehung ist, und zwar des jüngsten Zweiges: der rhythmischen Gymnastik als Bewegungslehre. [...]

Nicht nur die Melodielehre, sondern auch die Harmonielehre wird von der Bewegungslehre weitgehende Anregung empfangen können, denn jede Dissonanz enthält in sich ein Bewegungsmoment, welches sie zurücktreibt in die Konsonanz. Zwischen Konsonanz und Dissonanz spielen sich analoge Bewegungsvorgänge ab, wie zwischen den Wandlungen unserer Gemütsbewegungen. Wir können diese Vorgänge nur im Bilde der Bewegung fassen, weil wir überhaupt jede Wandlung nur unter dem Bild einer Bewegung fassen können, die ausgelöst wird durch den Zug des gespannten Abbildes zu einem gelösten Urbilde. Wie weit unsere Harmonietheoretiker bewegungsfremd geworden sind, dafür gibt es keinen schlagenderen Beweis, als daß der Orgelpunkt, die Urharmonie am Schluß der Harmonielehren abgehandelt zu werden pflegt, statt dort wo er hingehört, ganz an den Anfang. Denn aus der Urkonsonanz entsteht alles und in sie flutet alles zurück. (Lit. 77, S. 26)

Das Entscheidende für die Musikerziehung ist einmal die Ausbildung der stetigen Schwingung (als innere Schwingung entsprechend der äußeren), zum anderen die Erhaltung der Stetigkeit des Schwingungsvorganges auch dort, wo das Akustisch-Klangliche völlig verschwindet, z.B. bei der Pause, beim Staccato, drittens die Erhaltung der schwingenden Bewegung im schnellen Tempo, viertens die Einsicht in die Auftaktigkeit aller Tongebungen und damit verbunden die Wiederherstellung der natürlichen Phrasierung aufgrund der Kenntnis des elementaren Bewegungsvorganges. Was auf dem Gebiete der Phrasierung heute möglich ist, das spottet jeder Beschreibung. Selbst vor Beethoven macht man nicht halt. Dabei hat dieser mit der höchsten Meisterschaft und größten Gewissenhaftigkeit seine Phrasierungsbögen gesetzt, freilich nicht aus einer stupiden Auftakttheorie heraus, die, weil nur am Notenbild abgelesen, den wahren Bewegungsvorgang völlig mißachtet. So gewiß die Lehre vom Auftakt grundlegend ist, so sinnlos ist ihre Anwendung ohne Zugrundelegung des dynamischen Geschehens. (Lit. 77, S. 27)

Zu »Rhythmus und Takt« äußert Bode:

So sicher es ist, daß nur im Seelischen der eigentliche Quell künstlerischer Gestaltung, im Geistigen deren konstruktive Formung zu suchen ist, so sicher ist aber auch, daß die körperliche Bewegung das Instrument ist, durch welches das Kunstwerk ins Dasein tritt, sei es durch die Bewegung unserer Arme und Hände in Malerei, Plastik, Musik oder unserer Sprachwerkzeuge in Dichtung und Gesang. (Lit. 77, S. 30 f.)

Bode konstatiert, daß die Rhythmische Gymnastik nicht den Stellenwert in der Musik einnimmt, der ihr eigentlich zukommen müßte und führt diese Tatsache auf die unklare Vorstellung von den Begriffen Rhythmus und Takt zurück, bzw. deren Verwechslung; ein Dauervorwurf von Bode, der den sofortigen Hinweis auf die Philosophie von Ludwig Klages und seine Rhythmuslehre impliziert. – Daß die außermusikalische Sicht dieser Begriffe in der Auseinandersetzung mit der Musik bzw. der Lehre von Jaques-Dalcroze in der Sache nichts bringt, wurde schon mehrfach hervorgehoben. Auch der späte Bode rückt kaum ab von diesen Anschauungen, die er schon 1913 vertreten hat:

Jedes große Kunstwerk ist eine Synthese von Rhythmus und Takt. Takt ist ein aus dem Geistigen stammenden konstruktives Prinzip, dessen restlose Durchsetzung den Tod aller gestaltenden Kräfte bedeuten muß, indem eine tote Ordnung schließlich das Leben ersticken würde. In der Synthese mit dem rhythmischen Prinzip aber bedeutet Takt eine Steigerung der dynamischen Kräfte, im gleichen Sinne wie ein Bergstrom, wenn er durch eine verengte Schlucht hindurch muß, mächtiger dahinbraust oder ein Pferd unter der Gewalt einengender Sporenstöße seine Energien steigern muß. Wenn wir also der rhythmischen Erziehung eine wesentliche Bedeutung für die Musikerziehung zusprechen wollen, so müssen wir beiden Seiten ihr Recht zuteil werden lassen, dem Rhythmischen

und dem Metrischen. Entscheidend ist das erste, denn es ist die Voraussetzung jeglicher Gestaltung im gleichen Sinne wie die rhythmischen Lebenskräfte eines Pferdes, die Voraussetzung für reiterliche Künste sind. Eine rhythmische Erziehung hat daher in erster Linie organische Bewegungslehre zu sein und Wiedergewinnung der rhythmischen Bewegung, nicht aber haben Übungen in gleichmäßiger Takteinteilung ihren wesentlichen Inhalt zu bilden. (Lit. 77, S. 32)

Die letzte Vollendung im Spiel erreicht auch der große Künstler nur dann, wenn seine Bewegungen so sehr Ausdruck seiner Innenkräfte werden, daß er den eigenen Körper beim Spiel überhaupt nicht mehr spürt. Nicht Steigerung körperlicher Empfindungen ist Aufgabe der rhythmischen Erziehung, sondern gerade deren Beseitigung. So wie der gesunde Mensch seinen Körper nicht spürt, so soll ihn auch der künstlerisch schaffende Mensch nicht spüren, wenn seine Bewegungen ohne »Störungen« ablaufen. (Lit. 77, S. 32)

Wie wird nun die Praxis einer solchen rhythmischen Erziehung aussehen? Soviel ist gewiß: Mit einer nur äußeren Schwunggymnastik ist es nicht geschehen, wenn nicht der innere Schwung, das innere Gelöstsein irgendwie damit verbunden ist oder durch eine solche Gymnastik geweckt wird. Dies ist aber nur dort möglich, wo die Schwingung einen organisch richtigen Ablauf hat, denn nur auf das ihrer innersten Natur Gemäße antwortet unsere Seele mit derjenigen Entfaltung, welche ihrer innewohnenden Form entspricht. (Lit. 77, S. 33)

Denn sobald das Elementare seinen richtigen Ablauf hat, tritt gleichsam von selbst ein zweites elementares Gesetz in Funktion: Die natürliche Gliederung jeder Bewegung, sowie alle größeren Bewegungszusammenhänge nach Anschwung, Hauptschwung und Abschwung (oder mit Bezeichnungen aus der Musik: Auftakt, Hauptakzent, Abtakt). Damit gewinne ich die natürliche Grundlage für die metrische Formung und Gliederung der Bewegungen in ihrer besonderen Beziehung zur Musikpraxis: Wechsel der Taktarten, Dehnung, Verkürzung von Auftakt und Abtakt, Gestaltung von metrischen Gruppen usw. Aber das Entscheidende ist und bleibt nicht die metrische Einteilung, sondern ihr Eingebettetsein in den rhythmischen Ablauf des Bewegungsstroms. Es handelt sich nicht um das Körperliche allein, nicht um Musik allein, sondern um eine Einheit! Um die Wiedergewinnung der Fähigkeit, sein eigenes Innere irgendwie nach außen ausstrahlen zu können, sei dieses in der Arbeit, in der Sprache, Musik, Mimik oder einer sonstwie gearteten Mitteilungsform. Alle Kultur ist Lebensäußerung der Innenkräfte eines Volkes. Dafür die Bahn freizumachen, ist die Aufgabe einer rhythmischen Erziehung, aus der Erkenntnis heraus, daß die physische Organisation bestimmenden Einfluß hat auf die Gestaltung kultureller Schöpfungen, soweit diese mit Bewegung verbunden sind. Und welche Kunst wäre dies schließlich nicht. (Lit. 77, S. 35)

In einer Fußnote wird klar, daß die Musik hier nur begleitenden Charakter haben soll:

Das Marschieren mit Musik ist ein anderes Marschieren als das Dahintappen auf der Landstraße. Die Musik bringt etwas Neues hinzu, eben das Mitschwingen dessen, was wir das Innere des Menschen nennen, des Seelischen. Wenn ich nur Schlaginstrumente benutze, kann ich eine Übung nur mit rhythmischem Spannungswechsel begleiten. Bei der Klavierbegleitung haben die Spannungen, die im Bewegungsablauf auftreten, auch eine harmonisch-klangliche Vertretung. Die Begleitung ist also mehr als nur eine rhythmisch-klangliche Verstärkung der körperlichen Bewegung. (Lit. 77, S. 35)

Bode erteilt nach wie vor der plastischen Darstellung musikalischer Rhythmen und Metren eine klare Absage:

Am Anfang war der Rhythmus, nicht das Metrum. (Lit. 77, S. 40)

Das Bodesche Konzept einer Musikpädagogik unter Einbeziehung der Körperbewegung weist der Musik nur eine stimulierende, begleitende Funktion zu. Es handelt sich hier nicht um Erziehung zur Musik durch Musik, sondern allenfalls mit Hilfe von Musik, und das ist der fundamentale Unterschied zu Jaques-Dalcroze.

Nach Bode hat die rhythmische Gymnastik folgende Aufgabe:

1. Dem Studierenden das kräftigste Hilfsmittel zu sein für die Bewältigung technischer Aufgaben unter gleichzeitiger Ersparnis an Nervenenergie.
2. Dem Musikpädagogen die Möglichkeit zu geben, in viel wirkungsvollerer Weise seinen Beruf zu verankern im wirklichen Zeitgeschehen und dadurch wieder seinem Beruf ein tragendes Fundament zu geben.
3. Den Laien empfänglich zu machen für das eigentliche Wesen der Musik (Gestaltungsvorgänge durch Wechsel von Spannung und Lösung im beweglichen Material des Klanglichen) durch Steigerung seiner Ausdrucksfähigkeit und seines Ausdrucksverlangens.

Auftakt und Abtakt

In diesem Abschnitt seiner Ausführungen kommt Bode auf die Rolle der Gymnastik, Mathematik und Musik bei den Griechen zu sprechen, auf die Dreiheit von Leib, Geist und Seele, die sich in der »Orchestik« verkörperte.
Wie auch Jaques-Dalcroze ist Bode der Ansicht, daß dieses »Ursprüngliche« wieder zum Leitfaden neuzeitlicher Erziehung gemacht werden muß – die Rhythmische Gymnastik als grundlegende Disziplin der Erziehung.

Ob allerdings die Ableitung des Begriffes Rhythmus vom Naturgeschehen, also der Rhythmusbegriff von Klages derjenige der Griechen war, läßt Bode offen. Die Rhythmuslehre des Aristoxenos z.B. bleibt bei Bode völlig unerwähnt.

> *Man muß das Ganze zuerst haben, ehe man an die Herausarbeitung der Teile gehen kann. Für diesen Grundsatz alles Werdens ist die rhythmische Gymnastik in ihrer echten d.h. naturhaft gebliebenen Gestaltung die pädagogische Disziplin, insofern alle metrischen Gebilde (d.h. pädagogische Aufgaben!) erst dann rhythmischen Charakter annehmen können, wenn sie einheitlich vor ihrer Verwirklichung in der Bewegung von der Dreiheit des Körperlichen, Seelischen und Geistigen erfaßt wurden.* (Lit. 77, S. 42)

> *Für diese grundlegende Tatsache fehlt in der bisherigen Pädagogik jede Disziplin, ja man kann sagen: Nichts ist im Menschen der Gegenwart so sehr verschüttet als der schauende Blick in das, was werden will. Die rhythmische Gymnastik ist diese grundlegende Disziplin. Und wenn in ihr das musikalische Element eine so große Rolle spielt, so nicht deshalb, weil Musik eine angenehme unterhaltende Begleitung ist, sondern weil sich in jeder echten Musik die Totalität auch der körperlichen Bewegungsbilder spiegelt. So wie das Sprechen in seiner Verwirklichung letzthin mitbedingt wird durch die Artikulationsgesetze, so alle Musik in ihrer Verwirklichung durch die Gesetze des körperlichen Bewegungsablaufs, mögen diese musikalischen Formen scheinbar noch so losgelöst vom Körperlichen ins Dasein treten.* (Lit. 77, S. 43)

In diesen Sätzen wird die ganze Widersprüchlichkeit der Bodeschen Theorie deutlich. Bode stellt nun drei Gesetze auf:

1. *Gesetz (physikalisch):*
   Alle ursprünglichen d.h. aus der gesamten inneren Intensität des Wollens und Fühlens hervorbrechenden Bewegung finden statt unter Einbezug und Verbindung der drei verfügbaren Kraftquellen: der Schwer-, Schwung- und Muskelkräfte.

2. *Gesetz (physiologisch):*
   Alle ursprünglichen Bewegungen zeigen einen rhythmischen Verlauf, insofern die erzeugten Schwungkräfte in einer inneren Abhängigkeit und zeitlichen Folge wirken. Die Muskelkräfte der Gliedmaßen werden nur als Verstärkung (bzw. Hemmung und Leitung) der bereits durch Rumpfbewegung erzeugten Schwungkraft wirksam.

3. *Gesetz (psychisch):*
Da alle ursprünglichen Bewegungen infolge zeitlich geketteter Entladungen von inneren Spannungen auftreten, so muß auch der gesamte Ablauf ursprünglicher Bewegung dem Gesetz des Wechsels von Spannung und Lösung sich unterwerfen.

Diese drei Grundgesetze sind aber im gleichen Sinn die Voraussetzung für jede Technik in Hinsicht auf die Klangerzeugung bei irgendeinem Instrument. Ein rhythmisches Musizieren ist nur dort möglich, wo der bewegungerzeugende Organismus in Ordnung ist. In gleichem Sinne ist ein kräftiges Erleben der Mannigfaltigkeit musikalischer Gestaltung nur möglich, wenn die alles durchwaltende rhythmische Schwingung im körperlichen Bewegungsablauf eine unmittelbare Erlebnisgrundlage hat. Alle Musik ist ursprünglich entstanden in der Verbindung mit der Schwingung bewegter Körper. Daher ist dieses Urerlebnis auch als pädagogische Grundlage für die Wiedergewinnung der Einheit von Musik und Bewegung anzusehen. (Lit. 77, S. 43)

Das Urgesetz aller körperlicher Bewegungen ist gegeben in den beiden Urformen von Beugung (als einer nach unten betonten) und Streckung (als einer nach oben betonten Bewegung). Da das menschliche Bewegungserleben bei aller Vielgestaltigkeit doch letzthin abhängig bleibt von der Anordnung der das Rumpfgewicht tragenden Bein- und Fußgelenke – denn auch die Armbewegungen bleiben ja in Abhängigkeit von der Rumpfbewegung – und diese Anordnung dem Gesetz einer Feder entspricht, so ergeben sich als die zwei Grundtypen der Bewegung: die normale Federung und die synkopische Federung. Bei der ersten liegt der Akzent in der Senkbewegung (beim Gehen: Niedersetzen des Fußes, zugleich Auffangbewegung für das Gewicht des Körpers), bei der zweiten in der Hubbewegung, wodurch die Senkung (und damit beim Gehen der Schritt) synkopischen Charakter bekommt. Die Synkope ist eine selbstverständliche Folge unserer physischen Organisation. (Lit. 77, S. 44)

Der normalen Schreitbewegung, dem Marsch, wird in der metrischen Wiedergabe eine Reihenfolge gleicher Viertel unterlegt...
Das kann zu dem Mißverständnis führen, als ob die einzelnen Schritte eine Einheit bilden wie die Viertel. Das ist aber keineswegs der Fall. Jeder einzelne Schritt ist bereits in sich gegliedert in Arsis (Heben des Fußes) und Thesis (Setzen des Fußes), daher zahlreiche Märsche (z.B. Pariser Einzugsmarsch) nicht in Vierteln sondern in Achteln gesetzt sind. Und federnd ist eine Marschmusik und das Marschieren erst dann, wenn diesen auftaktigen Achteln (auch wenn der Marsch in Vierteln gesetzt ist) Rechnung getragen wird. Die dementsprechende sprachliche Wiedergabe des Marschierens verlangt daher nicht ein Zählen 1, 2, 3, 4, sondern »und 1 und 2 und 3 und 4«, wobei das »und« den Auftakt wiedergibt. (Lit. 77, S. 44)

Die seit langem umstrittene Frage der Auftaktigkeit leidet durchweg an der mangelnden Einsicht, daß es klingende und nicht klingende (aber trotzdem stark erlebte) Auftakte gibt. Nur diese Unterscheidung gibt uns den Schlüssel in die Hand, einmal zum richtigen Verständnis der Phrasierung unserer Meister, zum andern zum Begreifen der völligen Verständnislosigkeit, mit der man in neueren Ausgaben geglaubt hat, die klassische Phrasierung durch eine der »modernen« Auftaktlehre Rechnung tragende »verbessern« zu müssen. Mit aller Deutlichkeit sei gesagt: an der gesamten Phrasierung Beethovens z.B. braucht auch nicht ein einziger Bogen abgeändert zu werden, wenn man die genannte Unterscheidung begriffen hat. Gerade Beethovens Phrasierung gibt uns ein wunderbares Beispiel, wie die körperliche Bewegung miteingeht in das geheime Leben des Kunstwerkes. Und jede falsche Interpretation hat ihre Ursache in dem Nichtverstehen bzw. Verfehlen des Bewegungsvorganges. (Lit. 77, S. 45)

Die Auftaktigkeit beherrscht unser gesamtes Ausdrucksleben, sei es musikalischer oder sprachlicher Art. Auch die Vorsilben der Worte bedeuten ursprünglich die ausholenden Bewegungen, welche die Hauptbewegungen einleiten. (Lit. 77, S. 46)
Die vollendete Interpretation ist eine Einheit von geistiger Struktur, seelischer Tiefe und physischer Vollkommenheit. (Lit. 77, S. 46)

Die Auftaktigkeit der Schlagbetonung läßt vier Phasen unterscheiden, welche in der physischen Organisation gegeben sind:

1. *Die Auftaktbewegung zur Ausholbewegung: die Hebung des Armes bekommt ihren Antrieb von einer Streckung im Hüftgelenkt. Diese Hüftgelenksstreckung ist auftaktig zur eigentlichen Ausholbewegung des Armes.*
2. *Die eigentliche Ausholbewegung.*
3. *Die Auftaktbewegung zur Schlagbewegung: die Senkung des Armes bekommt ihren Antrieb von einer Beugung im Hüftgelenk. Diese Hüftgelenksbeugung ist auftaktig zur eigentlichen Schlagbewegung.*
4. *Die Schlagbewegung des Armes.*

In metrischer Interpretation:

Aufschlag
Schlagbewegung des Armes
Auftakt zur Schlagbewegung
Ausholbewegung des Armes
Auftakt zur Ausholbewegung. (Lit. 77, S. 47)

Bevor man zu bauen anfängt, bringt man sein Werkzeug in Ordnung. Ins musikalische übertragen: bevor man Werke interpretiert, muß man das tonerzeugende Instrument in Ordnung bringen. Das ist nicht nur das Instrument, sondern auch der Körper und seine Bewegungen. (Lit. 77, S. 48)

Technik und Gestaltung

Bode geht hier zunächst auf das Werk F. A. Steinhausens »Die physiologischen Fehler und die Umgestaltung der Klaviertechnik« ein, der in seiner Lehre vom Schwung den Unterschied von Kunst- und Naturbewegungen des Körpers von der Theorie her beseitigt. Steinhausen betone als grundlegend für die Technik:

a) die Entspannung (Erschlaffung, Passivität) der Muskulatur;
b) die Ganzheit der Armbewegung (Ausschaltung der isolierten Handfertigkeit!)

Bode räumt ein:

Es ist verständlich, daß Steinhausen über das Ziel hinausschoß und die grundlegende Bedeutung der »Übertragung auf die Hand« nicht völlig erkannte und hier liegt in der Tat das zentrale Problem der Bewegungslehre überhaupt, nicht nur als technische Leistung, sondern vor allem im Hinblick auf die Bedeutung dieser technischen Leistung für die Entwicklung der Musikalität. Die Schwierigkeit liegt fast ganz allein in dem Erlernen des wellenförmigen Ablaufs der Armbewegung, d. h. im Erlernen der Übertragung der Impulse vom Oberarm über den Unterarm bis in die Hand hinein trotz vorhandener, die Haltung von Arm und Hand bestimmenden Muskelspannungen. (Lit. 77, S. 52)

Die Einsicht in die Wellennatur der erzeugenden Bewegung verhilft uns zu weiteren Erkenntnissen:

1. *Lege ich den schweren Taktteil in den Anstieg der Welle, so entsteht aus der Anschlagsbewegung die – Synkope. Auch die Synkope hat also ursprünglich ihre Grundlage im körperlichen Bewegungsvorgang. Sie ruht auf einer Richtungsänderung des Hauptakzentes.*
2. *Bei großem langsamem Akkordspiel auf dem Klavier läuft der eigentlichen klangerzeugenden »Anschlagwelle« eine andere Welle voraus, welche den Impuls für die Greifbewegung bringt (»Griffwelle«). Die Anschlagwelle beginnt bereits, während die Griffwelle ihr Ziel erreicht und umgekehrt, so daß auch beim langsamen Akkordspiel die Arme sich in ununterbrochener Schwingung, d. h. federnder Spannung befinden.* (Lit. 77, S. 54)

35. Otto Blensdorf: »Praxis der Rhythmik und Körpertechnik in Schule und Haus« I, 1923 (Auszug)

Die Rhythmik in der Jugenderziehung Wesen und Ziele

Bei Blensdorf ist die Rhythmik durch drei wesentliche Elemente gekennzeichnet: den Rhythmus, die Dynamik und den Klang.

Nachdem im Kindergarten die Kinder unbewußt mit den Elementen der Musik: »Rhythmik, Dynamik und Klang« vertraut gemacht sind, sollen diese Elemente nun gesondert auftreten. Rhythmus und Klang müssen getrennt werden, da beide zusammen gelehrt zu hohe Anforderungen an das Kind stellen. Die Form des Spiels muß beibehalten werden und das Kind ist der ausschlaggebende Faktor...

Zu Rhythmus (erstes Element):

Das erste Element, der Rhythmus, äußert sich in seiner ursprünglichsten Form als Tempo. Das in der Natur sich offenbarende Tempo (Wind, Rollen des Steines den Abhang hinab, Wasser auf ungehinderter Bahn) ist ein accelerando und ritardando. Eingegliedert in die Kunstform (Sprache, Gesang, Körperbewegung) erscheint es in ganz sinnfälliger arithmetischer Form als doppelte, dreifache, vierfache usw. Schnelligkeit. Die der natürlichen Beschleunigung oder Verlangsamung am nächsten kommende künstliche Form wird erreicht durch Verkürzung oder Verlängerung um ein Sechzehntel oder Zweiunddreißigstel. Dadurch gelangt man zu dem bewußten künstlerischen, vom musikalischen, körperlichen oder seelischen Impuls gewollten Accelerando und Ritardando. Die Grundlage zu dessen Ermöglichung bietet die Metrik, das Maß der Takte bezüglich ihrer Länge und ihrer rechnerischen Einteilung (binäre und ternäre Formen). Mit dem Begriff des Auftaktes eröffnet sich das Gebiet der Rhythmik im engeren Sinne. Er leitet die Phrasierung ein, die Logik. Wie in der Sprache zuerst das Wort, dann der Satz zum Verständnis kommt, so in der Musik und in der Körpersprache Motiv, Abschnitt, Satz, Periode. (Lit. 66, S. 7)

Zum Eigenrhythmus bemerkt er:

Daher ist es durchaus kein Verstoß gegen den Eigenrhythmus des Übenden, wenn er gelehrt wird, die Elemente zu üben, d.h. zu automatisieren. Im Gegenteil. Er wird alles später in sich finden und seinen Eigenrhythmus kraftvoller und mit größerer seelischer Durchdringung leben.

Übung und eigenes Schaffen vermitteln erst das ganze Verständnis. Lesen, Diktat und Niederschriften, in der Musik und Körpersprache Improvisation, sind die Hilfsmittel, mit denen wir uns und andere verbessern und dadurch lernen. Daher finden Gehörsübungen, Notenlesen, metrisches und rhythmisches Diktat hier ihre Stelle, vor allem aber Improvisation, d.h. eigene Erfindung durch Anwendung der erlernten Elemente. Um aber sinngemäß und ausdrucksvoll phrasieren zu können, muß richtig geatmet werden. Dies gilt von der Sprache, wie vom Gesang, wie von der Körpersprache. Darum gliedern sich rhythmische Atemübungen an.

Zu Dynamik (zweites Element):

Das zweite Element der Musik ist die Dynamik, das Verhältnis von stark und schwach, betont und unbetont, anwachsend und verhalten, gebunden und abgestoßen. Verbunden allein mit dem Rhythmus ohne Klangveränderung vermag sie demselben unter Umständen schon eine Bedeutung zu geben oder irgend eine Vorstellung in uns wecken (Regentropfen, Uhr, Eisenbahn, Trommel, Knarre, Tamburin usw.). Indes scheint mir immerhin auch hier neben der Dynamik der Klangcharakter von wesentlicher Bedeutung zu sein trotz der unveränderten Tonhöhe. Meines Erachtens sind Dynamik und Klang schlechterdings nicht zu trennen, soweit es Sprache und Gesang angeht. Anders ist es bei der Übertragung in Körperbewegung, wo die Dynamik in allen nur möglichen Formen in die Erscheinung tritt, von der Innervation an bis zur größtmöglichen Kraftentfaltung, ein Schauspiel

der Lebenskraft. Und wenn auch der Klang hier nicht unmittelbar wirken kann, so ist er trotzdem darstellbar. Auch die Körperbewegung kann ausklingen, auch sie kann die musikalische Linie in der vielgestaltigsten Form zeichnen.

Zu Klang (drittes Element):

Und so ist das dritte Element, der Klang, wiederum allen Künsten eigen. Der Klang ist die Grundlage der Übermittelung des seelischen Empfindens, sei es im Wort, im Gesang, in der Instrumentalmusik oder im Körperausdruck. Darum gebührt ihm eine ganz besondere Pflege.

Zur Erziehung des Ohres:

Ohr und Stimme sind die maßgebenden Organe und müssen ausgebildet werden. Das Ohr muß empfänglich gemacht werden nicht nur für die stärksten Kontraste, die uns an und für sich schon körperlich erfassen und mitreißen, sondern es muß zum Horchen erzogen werden, zur Feinfühligkeit, zum Erkennen und Empfinden der feinsten klanglichen Unterschiede, die, kaum merklich, unsere Stimmung erhellen oder trüben. Nicht nur Höhe und Tiefe, nicht nur die Melodie, die Intervalle, sondern auch die Akkorde, die Harmonien, die Klangfarbe, die einen so bedeutungsvollen Einfluß auf uns ausübt, muß gehört und empfunden werden, um dem Worte, dem Gesange, dem Instrumentalspiel, dem Spiel des Körpers Sinn, Logik, Ausdruck und Wirkung zu geben. Geschieht so eine Ausbildung aller Elemente, so ist eine Wechselwirkung derselben die natürliche Folge. Zum Wort wird man die Melodie finden und umgekehrt. Auch zum gesungenen und gesprochenen Wort, sowie zur instrumentalen Musik wird man die Körpersprache finden und umgekehrt zu körperlichen Vorgängen den Rhythmus, die Melodie, den musikalischen Ausdruck. (Siehe Programmusik, dramatische Musik.)

Das Ziel der Rhythmik formuliert Blensdorf so:

Unser Ziel ist, musikalisches und körperliches Erleben in künstlerischer Einheit zur Darstellung zu bringen, da beide Lebenselemente der Jugend bilden, und durch planmäßige Schulung dieser Elemente die Jugend ästhetisch feinfühliger und empfänglicher zu machen. Wir sind weit entfernt davon, das leider bei der heutigen Jugend sehr verbreitete weichliche und krankhafte Ästhetentum zu unterstützen. Im Gegenteil, wir bekämpfen es mit allen Mitteln, weil wir gesunder Menschen dringend bedürfen, die wissen, was sie wollen und nicht nur in der Verneinung groß sind, sondern willensstark schaffen können, die aber auch imstande sind, sich in Ausübung der Kunst ganz und fast willenlos hinzugeben und eben hierbei die Ausschaltung des Willens als Mittel zum Zweck benutzen. Um dieses Ziel zu erreichen, muß der Körper fähig gemacht werden, den von der Musik an ihn gestellten Anforderungen zu entsprechen. Dies geschieht, indem er unter teilweiser Ausschaltung des Willens zunächst seinen Eigenrhythmus sucht, eine Voraussetzung für alle körperliche Betätigung. Daß er ferner bewußt diese Eigenrhythmen feststellt, denen sich dann die Musik anpaßt. Der weitere Weg geht umgekehrt. Der aus der Musik herausgehörte Rhythmus wird unter den Eigenrhythmen gesucht und findet sein Widerspiel in der Körperbewegung. Die musikalische Formenlehre vom Motiv bis zum großen Satz findet so ein Gegenstück in einer körperlichen Formenlehre. Der Körper führt Bewegungsreihen nur aus, wenn er irgend einem gewollten inneren oder ungewollten äußeren Antriebe folgt (Stoß, Fall, Ausgleiten, Zug, Druck usw.). Eine künstlerische Bewegungsreihe ist nur denkbar als durch Überlegung gewollte oder durch seelische Erregung veranlaßte (Musik, Schauspiel) unbewußt gewollte Handlung. Um diese erforderten Bewegungsreihen ohne Hemmungen durchführen zu können, muß die Dienstbereitschaft des Körpers wesentlich gehoben werden und zwar geschieht dies zunächst durch die Übungen der Körpertechnik, die den Zweck haben, den Eigenrhythmus zu finden, die Bewegungsmöglichkeiten zu vermehren und sie in natürlicher hemmungsloser Weise ohne Beeinflussung durch den Willen aneinander zu reihen. Zugleich müssen Muskel- und Nervensystem erzogen, Wille und Aufmerksamkeit geschult werden, um die Bewegungsreihen ungehemmt und im Sinne der Handlung durchzuführen, die von der Musik inspiriert ist, so daß eine künstlerische, musikalisch bewußte körperlich unbewußte Einheit entsteht,

ein vergrößertes, veredeltes Abbild des Kinderliedes. Was die Art der Körpertechnik anlangt, so ist jedes System annehmbar, das die gleichen Ziele verfolgt, wenn es nur den Körper fähig und willig macht, den Forderungen der Musik vom Metrum bis zum Ausdruck zu entsprechen. Die Rhythmik will nicht als besondere Kunst bewertet werden, sondern nur als Grundlage für alle darstellenden Künste, am meisten aber für die ihr innig verwandte Musik. Sie soll und muß daher primitiv im guten Sinne bleiben und hat nicht die Absicht, Tänzer oder Akrobaten aus den Schülern zu machen, ja nicht einmal Künstler; wohl aber musikalische und körperlich gewandte und gesunde Menschen, wirklich musikverständige und kunstempfindende Dilettanten (dies Wort ohne den bitteren Beigeschmack).

Über den Ausgangspunkt der Übungen habe ich im Vorwort zum »Kindergarten« gesprochen und möchte hier nur noch kurz folgendes hinzufügen:

Das anfänglich unbewußte freie Spiel wird durch das Bewußtwerden der Metrik gebunden und durch Rhythmik und Phrasierung der durch Regeln und Gesetze gebundenen Melodie unterstellt, bis beide bewußt eins sind.

Mit dem Eintritt der freien Melodie wird auch das Spiel des Körpers wieder frei und mit ihr wieder eine künstlerische Einheit.

Die Unter- und Mittelstufe bringen die Gebundenheit, nicht nur, um eine Veranschaulichung der musikalischen Elemente zu geben, sondern auch das Gefühl der Zusammengehörigkeit von Musik und Körper zu vermitteln und die Grundlagen für den musikalisch-körperlichen Ausdruck zu schaffen.

In der Oberstufe löst sich allmählich die Gebundenheit und führt zur Ausdruckskunst in gleichem Maße, wie das musikalische Verständnis wächst und die Schüler in das Alter kommen, in dem sie eines lebhafteren und tieferen Empfindens und Erlebens fähig sind und zugleich das Wieso? und Warum? verstehen lernen.

Die angewandten Übungen sind daher in der Unterstufe: Kinder-Spiel- und Tanzlieder, Kindermusik, Illustration von Erzählungen, in der Mittelstufe (bis 14 Jahre): rhythmische Spiele mit und ohne Gesang, in der Oberstufe: höhere Kunstformen und Übungen des musikalisch-plastischen Ausdrucks, choreographische Darstellung von Liedern, chorischen und Instrumentalwerken, szenische und dramatische Werke, womit das Ziel einer musikalischen und künstlerischen Durchdringung unserer Jugend erreicht wäre. (Lit. 66, S. 8 f.)

36. Elfriede Feudel: »Rhythmische Erziehung«, 1939 (Auszug)

»Musik und Körper« (Teil I, Wesen)

In der Rhythmik treten Musik und Körper einander gleichwertig gegenüber: Die Musik soll sich nach der Bewegung des Körpers richten, die Körperbewegung die Musik wiedergeben. Das ist nicht so zu verstehen, als ob ein Musikstück etwa ein Tanz gespielt würde, zu dem die Bewegung gefunden werden sollte, wenn dies auch durchaus möglich ist, so könnte doch der Erziehungsweg nicht damit beginnen; denn der noch ungebildete Körper wäre nicht imstande, sich frei und schön zu bewegen, der noch unentwickelte Hörsinn wäre unfähig, der Musik eine Anregung zu seiner Bewegung zu entnehmen. (Lit. 98, S. 18)

Wir suchen die ursprunghafte Verbindung von Körper und Musik also an ihrer Wurzel auf, setzen zu Beginn des rhythmischen Unterrichts weder ein musikalisches, noch ein körperliches Können voraus und fangen mit den allereinfachsten Gehörs- und Bewegungsreaktionen an. Deshalb kann die Musik zu rhythmischen Übungen nicht in Form des musikalischen Kunstwerks oder überhaupt eines fertigen Stückes gegeben werden. Ehe das musikalische Kunstwerk hörend aufgenommen wird, das in sich selbst bereits ein Kräftespiel von unerhörter Vielfalt der Beziehungen darstellt, sind es die Elemente der Musik, die der Übende kennenlernt und in sich wiederfinden muß: Dynamik innerer und äußerer Art, Rhythmus, Takt, Phrasierung, Form und anderes, – Gegebenheiten also, auf die er sein Gehör richten und für die er entsprechende einfache Bewegungsäußerungen finden muß. Von diesem Anfang, der am besten im frühen Kindesalter gemacht wird, geht der Weg des rhythmischen Unterrichts in allmählicher beständiger Steigerung der Anforderungen auf körperlichem wie musikalischen Gebiet voran bis zur höchsten künstlerischen Leistung einerseits im Tanz, andererseits im musikalischen Schaffen und im ehrfurchtsvollen, verstehenden Aufnehmen des großen Kunstwerks.

Das unersetzlich wertvolle der Rhythmik für die musikalische Bildung besteht darin, daß hier jede, auch die bescheidenste körperliche Bemühung ganz unmittelbar an das innerste Leben der Musik, die Gestaltung des musikalischen Vorgangs heranführt. Es ist eine Auseinandersetzung innerlichster, tiefgreifendster Art mit den Elementen und Formgesetzen der Musik, ohne daß eine langwierige Vorbereitung intellektueller Art durch Notenlernen und Spieltechnik erforderlich wäre. Gewiß entsteht bei dem körperlichen Musizieren keine sehenswerte Leistung; gibt der Übende etwa die innere Dynamik einer kleinen melodischen Linie durch ein entsprechendes Heben und Führen des Armes an, so ist diese Bewegung nicht für die Zuschauer berechnet, sie muß nur deutlich sein und wird daraufhin vom Lehrer und den Mitschülern beobachtet; verändert sich die Melodie um ein Geringes, so bleibt auch die Armbewegung nicht dieselbe, denn der Übende fühlt einen anderen Schwerpunkt, eine andere Kraftverteilung und sucht sie in der Bewegung anzugeben.
(Lit. 98, S. 19 f.)

37. Fragebogen an ehemalige Dalcroze-Schüler, Anschreiben (dt./frz.)

Joachim Gobbert
Kohlwaldweg 4
7173 Mainhardt
Tel. 07903/2450

zur Zeit Doktorand an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Kunstwissenschaften: Musikpädagogik

Verehrte Schüler von Emile Jaques-Dalcroze,

der Zweck des hier vorliegenden Fragebogens ist der Versuch einer Gesamtdarstellung der Methode Jaques-Dalcroze, die durch meine Dissertation geleistet werden soll.
Wie Ihnen bekannt ist, hat Jaques-Dalcroze im Jahre 1906 und 10 Jahre später in den Jahren 1916/17 den Versuch gemacht, seine Methode schriftlich zu fixieren. Leider kam es in beiden Fällen nicht zu einer vollständigen Realisierung des geplanten Werkes. Im Jahre 1906 erschienen von fünf geplanten Teilen nur drei und diese auch nicht ganz vollständig bei Sandoz, Jobin & Cie, Neuchâtel.

Erster Teil, Rhythmische Gymnastik, 2 Bd., 2. Bd. nicht erschienen.
Zweiter Teil, Studium des Notenplans, 1 Bd.
Dritter Teil, Tonleitern und Tonarten, Phrasierung und Nüancierung, 3 Bd.

Als Beilagen zum ersten Teil erschienen: Die Atmung und die Muskelinnervation, Anatomische Tafeln; Rhythmische Märsche für die Mittelstimme mit Klavierbegleitung; Rhythmische Märsche für Gesang allein.

Von der zweiten Ausgabe der Methode von 1916/17 erschienen von sechs geplanten Teilen nur Die Rhythmik, 2 Bd., und Teil VI Die bewegte Plastik, 2 Bd. bei Jobin & Cie, Lausanne und bei Breitkopf & Härtel, Leipzig. In den noch verbleibenden 33 Jahren bis zum Tod von Jaques-Dalcroze im Jahre 1950 ist meines Wissens das Methodische Werk weder komplettiert, noch überarbeitet worden. Da die kreative Künstlerpersönlichkeit Jaques-Dalcroze in den verbleibenden 33 Jahren noch viel mehr geschaffen hat und anzunehmen ist, daß auch methodisch neue Wege beschritten wurden, kann das schriftlich Fixierte allein nicht repräsentativ für die Gesamtmethode sein.

Ob von den bis 1917 nur geplanten Bänden genügend authentisches Material vorhanden ist, um sie in die Gesamtdarstellung miteinzubeziehen, wird sich erst noch herausstellen, wenn das vorhandene Quellenmaterial gesichtet und ausgewertet ist.

Um eine repräsentative Darstellung der Methode zu gewährleisten wende ich mich nun an Sie, verehrte ehemalige Schüler von Jaques-Dalcroze, mit der Bitte, auf der Grundlage der beiden Ausgaben von 1906 und 1916/17 die nötigen Ergänzungen beizutragen. Ich bin sicher, daß Sie die Notwendigkeit dieser Arbeit erkennen, auch unter dem Gesichtspunkt, daß die zur Verfügung stehende Zeit begrenzt ist.

Ich möchte mich bei dem ersten Fragebogen dieser Art zunächst nur auf die Rhythmische Gymnastik beschränken, die belebte Plastik, Solfège und Improvisation sollen später folgen.
Damit Sie die gestellten Fragen sorgfältig und genau beantworten können, bitte ich Sie, die 3 Bände Rhythmische Gymnastik durchzusehen und mit dem zu vergleichen, was Sie während Ihres Studiums bei Jaques-Dalcroze gelernt haben.

Joachim Gobbert
Kohlwaldweg 4
7173 Mainhardt
Tel. 07903/2450

candidat au doctorat de l'Université Johann Wolfgang Goethe de Frankfurt/Main, Faculté des sciences d'art: Pédagogie Musicale, Prof. Dr. A. Goebel

Chers anciens élèves d'Emile Jaques-Dalcroze,

Le questionnaire ci-joint a pour but de permettre une description générale de la méthode Jaques-Dalcroze que je cherche à établir par ma thèse.

Vous n'ignorez pas qu'en 1906 et dix ans plus tard en 1916/17 Jaques-Dalcroze a essayé de fixer sa méthode par écrit. Malheureusement, les deux cas n'ont pas abouti à une réalisation complète de l'œuvre projetée. D'un total prévu en 5 parties, on a publié chez Sandoz, Jobin & Cie à Neuchâtel, en 1906, 3 parties seulement, tout de même incomplètes.

Première partie GYMNASTIQUE RYTHMIQUE, 2 volumes, volume n° 2 non paru.
Deuxième partie ETUDES DE LA PORTEE MUSICALE:
Troisème partie: LES GAMMES ET LES TONALITES, LA PHRASE ET LES NUANCES, 3 volumes.

Joints à la première partie ont paru les volumes suivants: LA RESPIRATION ET INNERVATION MUSCULAIRE, TABLEAUX ANATOMIQUES, MARCHES RYTHMIQUES POUR VOIX MOYENNE AVEC PIANO, MARCHES RYTHMIQUES POUR CHANT SEUL:

des 6 parties projetées dans la deuxième édition de la méthode de 1916/17 ont paru seulement LA RYTHMIQUE, 2 volumes, et la 6ème partie: la PLASTIQUE ANIMEE chez Jobin & Cie, Lausanne et chez Breitkopf & Härtel, Leipzig. Dans les 33 années précédant la mort de Jaques-Dalcroze en 1950, l'œuvre méthodique ne fut ni complétée ni révisée, autant que je sache. Etant donné que Jaques-Dalcroze, artiste créatif, a élaboré bien d'autres choses dans ces 33 années et comme il faut poser en fait, qu'également en matière de méthode, il y avait de nouvelles voies, le texte fixé par écrit ne peut être seul représentatif de l'ensemble de la méthode. La réponse à la question de savoir s'il y a une documentation authentique suffisante des volumes qui n'étaient que projetés jusqu' en 1917, afin de les intégrer dans la description générale, ne sera donnée qu'après avoir vérifié et évalué le matériel de source disponible.

Pour garantir une description représentative de la méthode, je m'adresse donc à vous, chers anciens élèves de Jaques-Dalcroze, en vous priant de bien vouloir contribuer à cette tâche et de réunir les compléments nécessaires à base des éditions de 1906 et 1916/17. Je suis sûr que vous percevrez la nécessité de ce travail en tenant compte du fait que le temps disponible est limité.

En ce qui concerne le premier questionnaire de ce genre, je me limiterai à la Gymnastique Rythmique, tandis que la PLASTIQUE ANIMEE, SOLFEGE et IMPROVISATION suivront plus tard.

Je vous prie de bien vouloir compulser les trois volumes de la GYMNASTIQUE RYTHMIQUE et de les comparer avec ce que vous avez appris pendant vos études chez Jaques-Dalcroze.

Q U E S T I O N N A I R E no. 1 METHODE JAQUES-DALCROZE

Secteur I Gymnastique Rythmique
Publié par Joachim Gobbert, candidat au doctorat de l'Université Johann Wolfgang Goethe, Frankfurt/Main, Faculté des Sciences d'Art: Pédagogie musicale, Prof. Dr. A. Goebel

---

Nom ..... Prénom .....

année de naissance.....

élève d`Emile Jaques-Dalcroze de ..... jusqu'en .....

à (localité) .....

Est-ce que vous avez enseigné la méthode dans une école d'enseignement général après avoir terminé vos études? oui/non
(biffer la mention inutile)

Questions concernant la GYMNASTIQUE RYTHMIQUE, volume I de 1906
(biffer les mentions inutiles)

1. a) Croyez-vous que les règles et exercices regroupés sous la rubrique »Explications et Règles Générales« soient une sorte d'études préalables, de condition, de postulat pour les leçons qui suivent?

   oui / non / partiellement

   b) Est-ce que vous avez commencé vos études chez Jaques-Dalcroze de la manière décrite?

   oui / non

   c) Connaissez-vous, en supplément d'autres exercices ou règles préliminaires semblables ou d'un autre genre?

   semblables / autres

2. a) Croyez-vous que la répartition des leçons en 10 exercices (chapitres) et que leur séquence soient raisonnables ou encore justifiées au sens méthodique?

   justifiée par la méthode / raisonnable / autre opinion

   b) Avez-vous connu également pendant vos études un tel groupement systématique des leçons ou un autre système?

   oui / non

   c) Avez-vous utilisé les signes pour les mouvements dans le volume n° I?

   oui / non

   d) Avez-vous utilisé les signes pour la respiration?

   oui / non

Marquez d'une croix les exercices que vous avez faits et donnez le numéro de la leçon qui correspond (de I ª XVII), s.v.p.

I. Exercices généraux: a) pour la respiration
b) pour la balance des mouvements
c) pour la force et la souplesse musculaires

II. Exercices de marche
III. Exercices rythmiques de respiration
IV. Exercices de marche (égaux à II.) combinés avec des exercices rythmiques pour les bras et la tête.
V. Exercices d'indépendance des membres
VI. Exercices pour le développement de la volonté spontanée
VII. Exercices d'arrêt (l'arrêt est mesuré mentalement)
VIII. Exercices d'alternance de mesure
IX. Exercices d'audition (les temps d'une mélodie jouée ou chantée sont réalisés par des mouvements rythmiques)
X. Marches rythmiques chantées avec accompagnement au piano.

Leçon XVIII Exercices préliminaire pour les marches lentes: 1 - 83
Leçon XVIII Marches lentes mesures: 1 - 38

Questions concernant l'édition de 1916/17; LA RYTHMIQUE volume I et II

1. Êtes-vous de l'avis que les points groupés sous la rubrique EXPLICATIONS ET REGLES GENERALES soient une espèce d'études préalables, de condition, de postulat pour les chapitres qui suivent?

oui / non / partiellement

2. Marquez d'une croix les exercices que vous avez faits:

1. Exercices de marche sans battre la mesure (I p. 23, 31, 43)
2. Exercices de marche en battant la mesure (I P. 24, 31, 43, 55; II p. 1, 12, 25, 45)
3. Exercices de marche formés par des phrases avec des silences ou des thèmes contrastants, réalisés par les bras ou les pieds (I p. 32, 44, 56, 24; II p. 2, 13, 26, 46, 50)
4. Exercices avec des durées prolongées et décomposées (I p. 25, 33, 45, 52, 57; II p. 3, 10, 14, 28, 48)
5. Exercices avec des mesures de double ou triple lenteur ou vitesse (I p. 27, 37; II p. 16, 30, 32, 50)
6. Exercices de respiration (I p. 27, 38, 50, 62; II p. 6, 17, 32, 51)
7. Exercices pour l'indépendance des membres (I p. 28, 38, 50, 62; II p. 7, 18, 33, 51)
8. Exercices pour le développement de la volonté spontanée (I p. 29, 39, 50, 62; II p. 8, 18, 52)
9. Exercices d'audition (I p. 29, 51, 63; II p. 9, 19, 35)
10. Exercices d'improvisation (1 p. 29, 42, 52, 63; II p. 10, 20, 38, 57)
11. Exercices de direction (I p. 30, 42, 63; II p. 10, 22, 39)
12. Exercices avec six manières de sautiller (1 p. 35, 47)
13. Exercices avec des Mesures alternées (I p. 37, 46, 60; II p. 5, 15, 29)
14. Exercices avec des sauts (en utilisant le staccato), (I p. 48; II p. 16)
15. Exercices libres (I p. 41, 53, 64; II p. 11, 22, 40, 42, 61)
16. Exercices avec contrepoint plastique (1 p. 60; II p. 6)
17. Exercices avec syncopes (II p. 5)

18. Exercices de volonté spontanée (II p. 34)
19. Exercices d'audition et de réalisation (II p. 53)
20. Exercices avec appogiatures (II p. 55)
21. Exercices avec retards (II p. 55)
22. Exercices avec des intervalles et des accords (II p. 56)
23. Exercices avec des mesures et des temps inégaux (II p. 56)
24. Exercices avec thème à deux voix (II p. 57)
25. Exercices où les mélodies sont à réaliser ou bien à diriger avec le corps entier (II p. 58)
26. Présentation d'un canon rythmique (danse) (II p. 61)
27. Jeu avec quatre cercles (II p. 64)
28. Schémas et suggestions aux professeurs de rythmique pour la composition de nouveaux exercices, volume II
    a) Chaînes de mesures (chaînes de réalisation) avec alternance continuelle de mesures de 3/4 et de 6/8 ou de 3/2 et de 12/8 ou de 3/4 et de 4/4 (p. 65)
    b) Chaînes de mesures renfermant des silences (p. 65)
    c) Chaînes de mesures du type canon formant des périodes; mêmes exercices avec des périodes à deux thèmes dont chacun, par exemple, a une mesure de silence (p. 66)
    d) Exercices du type canon dont les mesures sont réalisées en double ou triple vitesse ou en lenteur (p. 66)
    e) Chaînes de mesures aux temps inégaux (p. 67)
    f) Chaînes au rythme indiqué à l'avance, dans lesquelles les bras reproduisent, une mesure plus tard, le rythme d'abord réalisé avec les jambes (p. 67)
    g) Chaînes de mesures dont le thème est à réaliser par les pieds et le contrepoint, en frappant les mains (p. 67)
    h) Chaînes à réaliser par l'élève à deux temps de distance; chaînes semblables avec chant (p. 68)
    i) Chaînes expressives où le maître joue un thème expressif que l'élève réalise à la mesure suivante (p. 68)
    j) Chaînes polyrythmiques (réalisation simultanée par le maître et l'élève) (p. 68)
    k) Chaînes de mesures réalisées à distance, toutes les deux mesures (p. 69)
    l) Chaînes de gestes improvisés par un soliste avec réalisation plastique par un groupe. Le maître cherche à jouer au piano l'accompagnement adéquat (p. 69)
    m) Chaînes, au cours desquelles les élèves interprètent en marchant en avant les rythmes joués à la main droite du pianiste, et à reculons ceux que celui-ci joue à la main gauche (p. 69)
    n) Chaînes de mesures alternées à 2, 3, 4, 5, 6 temps (p. 69)
    o) Exercices avec contrepoint: p. ex., l'élève chante un thème (p. ex. une gamme au rythme indiqué) et le contrepoint en marchant (10 variantes) (p. 69)
    p) Realisation en double et triple vitesse et en lenteur avec les pieds et les bras (p. 71)
    q) Exercices divers
        1. avec des gammes et des accords
        2. avec des phrases à l'aide des bras, des pieds de la voix
        3. exercices où une mélodie est chantée par l'élève (improvisation) et réalisée en canon par les bras, à l'aide de gestes
        4. exercices où le maître fait étudier à l'élève 4 différents petits rythmes, puis il en construit plusieurs petits morceaux à réaliser d'oreille par l'élève, (p. 74)
    r) Exercices d'inhibition (trois variantes; marcher à 4 temps et battre la mesure à 3 temps
    s) Exercices d'espace aux dessins géométriques indiqués à l'avance (p. 75)
    t) Exercices avec l'accent irrégulier (p. 75)
    u) Exercices de groupes réalisant des tâches diverses avec un thème indiqué à l'avance (p. 76)
    v) Exercices de plastique animée sur terrain plane ou sur escalier (p. 76)

3. a) Est-ce que vous avez travaillé d'après les thèmes et le système des chapitres 1 à 8?

   oui / non

   b) Est-ce que vous avez élaboré les modes de mesure d'après un système semblable ou différent?

   semblable / différent

La seconde partie de notre entreprise ne peut être réalisée par un questionnaire. Il s'agit de la méthode qui n'a pas été fixée par écrit. En l'occurrence, chers anciens élèves, je dépends complètement de votre assistance. Je serais heureux, si vous vouliez bien vous concentrer essentiellement sur les points suivants:

1. Présentation détaillée des exercices que vous avez faits chez Jaques-Dalcroze en supplément aux points de notre questionnaire (si possible dans l'ordre des thèmes). Veuillez-y incorporer aussi les exercices semblables à ceux déjà mentionnés.
2. Pouvez-vous, en faisant un examen rétrospectif, dire quelque chose concernant le système des leçons de Jaques-Dalcroze ou bien croyez-vous qu'il n'y ait eu aucun système ou principe d'instruction?
   Pourriez-vous reconstruire, à titre d'exemple, la structure approximative d'une leçon? Vos renseignements sur ce point seront de très grande importance!
3. En ce qui concerne les différences entre Gymnastique Rythmique et Plastique Animée: est-ce qu'on a donné des leçons séparées ou en commun pour les deux disciplines?
4. Je vous serai aussi très reconnaissant de me faire parvenir toute autre information importante en ce qui concerne le secteur de Gymnastique Rythmique.

Zeittafel

1865 6. Juli, Emile-Henri Jaques wird als Sohn einer Schweizer Familie (sein Vater vertrat eine Schweizer Uhrenniederlassung) in Wien geboren.

1870 Geburt seiner Schwester Hélène, später Brunet-Lecomte, später eine seiner bedeutendsten Mitarbeiterinnen und seine Biografin.

1871 Erster Klavierunterricht. Die Stadtparkkonzerte, von Johann Strauß dirigiert, machen auf den jungen Emile-Henri einen großen Eindruck.

1875 Umzug der Familie Jaques von Wien nach Genf.
Fortsetzung des Klavierunterrichtes, zwei Jahre Privatschule.

1877 Fortsetzung der Schulausbildung, Aufnahme in das Genfer Konservatorium.

1881 Beginn der Gymnasialzeit, erste Kompositionsversuche.

1883 Ende der Gymnasialzeit, Studium der Literaturwissenschaften an der Universität Genf. Betätigung als Schauspieler.

1884 Studium der Musik und Kunst in Paris. Bekanntschaft u.a. mit Ernest Chausson und Gabriel Fauré. Schauspielunterricht.

1886 Begegnung mit Léo Delibes, Einführung in die Instrumentationslehre.
Jaques-Dalcroze geht als zweiter Kapellmeister an das Théâtre des Nouveautés in Algier. Sein dortiger Aufenthalt ist entscheidend für seine spätere Entwicklung. Begegnung mit orientalischen Rhythmen.
Namensänderung mit Zustimmung seines Freundes Valcroze, dessen Namen er (unter Abänderung des Anfangsbuchstabens) übernimmt:
Ab jetzt nennt er sich **Emile Jaques-Dalcroze**.

1887 Rückkehr nach Wien. Studium an der Musikakademie: Klavier, Harmonielehre, Kontrapunkt, Komposition u.a. bei Anton Bruckner. Beginn der Freundschaft mit dem Komponisten und Bruckner-Schüler Friedrich Klose .

1889 Rückkehr nach Genf. Studium in Paris bei Matthis Lussy, der ihn zu Forschungen über den Rhythmus anregt. Erfolge als Klavierimprovisator.

1891 Rückkehr nach Genf.

1892 Das Genfer Konservatorium ernennt Jaques-Dalcroze zum Professor für Harmonielehre und Gehörbildung.

1894 Bekanntwerden der »chansons romandes« und »rondes enfantines«.
Aufführung von Werken von Jaques-Dalcroze am Stuttgarter Hoftheater und am Stadttheater Frankfurt am Main.

1896 Redakteur der Musikzeitschrift der »Suisse romande«.

1899 Heirat mit der Sängerin Maria-Anna Starace, genannt Nina Faliero, die in der Schweiz und in anderen großen europäischen Städten die Lieder ihres Mannes bekannt macht.

1901 Aufführung des Violinkonzerts in c-moll von Jaques-Dalcroze durch Henri Marteau während einer Deutschland Tournee.

Jaques-Dalcroze macht sich Gedanken über die Entwicklung des musikalischen Gehörs, über die Entwicklung einer Methode.

1902 Jaques-Dalcroze erhält die Erlaubnis, am Genfer Konservatorium eine besondere Versuchsklasse für seine »Rhythmische Methode« einzurichten.

1904 Entdeckung wesentlicher Elemente der Rhythmischen Gymnastik, die auf dem musikalischen Rhythmus basierten.

1905 Erster Kurs in Rhythmischer Gymnastik in Genf trotz einiger Widerstände von Lehrern des Konservatoriums.
Kongreß für die Reform des Musikunterrichts an den Schulen in Solothurn.

1906 Erste Edition der Methode.
Beginn der Freundschaft mit Adolphe Appia.

1907 Beginn der Demonstrationsreisen mit Studenten: Fest der Liszt-Stiftung in Stuttgart.

1909 Paul Boepple gründet die Fachzeitschrift »Der Rhythmus«.
Demonstrationsreisen nach Österreich und Deutschland.
Wichtiges Telegramm von Wolf Dohrn.
Vorführungen in Dresden und Besuch in Hellerau. Brief von W. Dohrn, in welchem er vorschlägt, ein Institut für Jaques-Dalcroze in Hellerau zu bauen Geburt des einzigen Sohnes des Ehepaares Jaques-Dalcroze: Gabriel-Emile.

1910 Jaques-Dalcroze kündigt seine Stellung am Konservatorium in Genf; seine Methode wird dort inzwischen offiziell unterrichtet.
Ernennung zum Ehrendoktor der Universität Genf.
Übersiedlung von Jauqes-Dalcroze und seiner Mitarbeiter nach Dresden.
Eröffnung eines provisorischen Instituts in Dresden während der Bauzeit der Bildungsanstalt in Hellerau.

1911 Oktober: Umzug nach Hellerau.
Das Institut wird innerhalb kürzester Zeit international berühmt. Schüler kommen aus vielen europäischen Ländern und den USA. Viele bekannte Künstler und Schriftsteller besuchen Hellerau, um die Methode kennenzulernen.

1912 Juni: Erstes Hellerauer Schulfest.

1913 Demonstrationsreise nach Rußland.
Gründung des Londoner Rhythmikinstituts (diese Schule trägt in besonderem Maße zur Verbreitung der Methode bei). Tournee nach England.
Zweites Hellerauer Schulfest.

1914 Februar: Tödlicher Unfall von Wolf Dohrn in der Schweiz.
August: Beginn des ersten Weltkriegs.
September: Jaques-Dalcroze unterzeichnet den »Genfer Protest« gegen das Bombardement der Kathedrale von Reims.

1915 Gründung des Instituts Jaques-Dalcroze in Genf. E. Claparède hält die Eröffnungsrede.
Oktober: Wiedereröffnung der Hellerauer Schule mit geändertem Namen als »Neue Schule für angewandten Rhythmus Hellerau« durch Kurt von Böckmann.
Jaques-Dalcroze besucht des öfteren die Londoner Dalcrozeschule und hält dort Vorträge und Kurse.

1916	Erste Nummer von »Le Rythme«, dem Publikationsorgan des Genfer Instituts.
1916/1917	Zweite Edition der Methode »Die Rhythmik« I und II, »La Plastique animeé«.
1919/1920	Wiedereröffnung der Schule in Hellerau unter Christine Baer-Frissell.
1922	Einbeziehung der Methode Jaques-Dalcroze in die Blindentherapie.
1925	Schließung der Schule in Hellerau, Umzug nach Schloß Laxenburg bei Wien. Jaques-Dalcroze reist nach Italien: Vorträge, Aufbau der Rhythmik in Italien.
1926	August: Erster Rhythmikkongress in Genf. Gründungsversammlung der U.I.P.D.
1927	Musikpädagogischer Kongress in Frankfurt am Main. Nach 13 Jahren Abwesenheit Jaques-Dalcroze wieder in Deutschland. Tournee nach Polen und nach Berlin (Hochschule für Musik).
1928	Tod von Adolphe Appia. Die Rhythmische Gymnastik wird an 19 Volksschulklassen in Genf eingeführt.
1929	Tournee nach Deutschland. Die Hochschule für Musik Stuttgart führt offiziell die Ausbildung in der Methode ein. Jaques-Dalcroze eröffnet den Kurs.
1930	Gründung einer Dalcroze-Gesellschaft in Japan.
1934	Die Rhythmik wird offiziell am Königlichen Institut für Schwedische Gymnastik in Stockholm eingeführt
1936	Verleihung der Ehrendoktorwürde der Universität in Chicago.
1937	Rhythmikkurs in der Schauspielschule in Ankara.
1948	Die »Stiftung Jaques-Dalcroze« wird gegründet, Präsident: Frank Martin.
1950	1. Juli: Jaques-Dalcroze stirbt in Genf.

Literatur- und Quellenverzeichnis

1 Jaques-Dalcroze, Emile — Vorschläge zur Reform des musikalischen Schulunterrichts (Solothurner Kongress) Zürich 1905

2 Jaques-Dalcroze, Emile — Rhythmische Gymnastik Neuchâtel, Leipzig 1906

3 Jaques-Dalcroze, Emile — Vorschläge zur Reform des musikalischen Schulunterrichts und Erziehung zum Rhythmus Vorträge und Referate, Dritter musikpädagogischer Kongreß, Berlin 1906 Hrsg. Vorstand des Musikpädagogischen Verbandes

4 Jaques-Dalcroze, Emile — Der Rhythmus als Erziehungsmittel für das Leben und die Kunst Sechs Vorträge, Basel 1907

5 Jaques-Dalcroze, et. al. — Der Rhythmus, Ein Jahrbuch Bd. 1, Hellerau 1911

6 Jaques-Dalcroze, Emile — Was die Rhythmische Gymnastik Ihnen gibt und was sie von Ihnen fordert in: »Der Rhythmus, Ein Jahrbuch«, Bd. I, Jena 1911

7 Jaques-Dalcroze und W. Dohrn — Auszug aus der Schulordnung der Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze in Hellerau in »Der Rhythmus, Ein Jahrbuch«, Bd. I, Jena 1911

8 Jaques-Dalcroze, Emile — Schularbeit und Schulfest in: »Der Rhythmus, Ein Jahrbuch«, Bd. II, 1.Hälfte, Jena 1913

9 Dalcroze, et. al. — Berichte der Dalcroze-Schule, Heft 3, August/September 1913

10 Jaques-Dalcroze, Emile — Die Rhythmik I Lausanne, Leipzig 1916

11 Jaques-Dalcroze, Emile — Die Rhythmik II Lausanne, Leipzig 1917

12 Jaques-Dalcroze, Emile — Exercices de Plastique animée Lausanne 1916

13 Jaques-Dalcroze, Emile — Rhythmus, Musik und Erziehung Übers. Julius Schwabe (Basel 1921) Repro Wolfenbüttel 1977

14 Jaques-Dalcroze, Emile — Brief an Valérie Kratina vom 28. August 1925 in: »Rhythmik in der Erziehung«, Heft 2, 1985

15 Jaques-Dalcroze, Emile — Die Grammatik der Rhythmik Manuskript 1926, BPU Genf

18 Zeitungsartikel — Zeitungsartikel über die Vorführungen der Genfer Studenten unter Jaques-Dalcroze in Deutschland in: »Das Orchester«, November 1927

19 Zeitungsartikel — Zeitungsartikel über die Vorführungen der Genfer Studentenunter Jaques-Dalcroze in Deutschland in: »Der Tag«, 25. November 1927

20 Jaques-Dalcroze, Emile — Bericht über den II. Kongress für Reform des Gesangunterrichts in den Schulen, Basel Oktober 1910 in »Le Rythme«, Nr. 4/5, November 1910

21 Jaques-Dalcroze, Emile — Darstellungssystem für Dur- und Moll-Tonleitern in: »Le Rythme« Nr. 1 vom Juni 1916

22 Jaques-Dalcroze, Emile — Nina Gorter in: »Le Rythme«, Nr. 10, Okt./Nov. 1922

23	Jaques-Dalcroze, Emile	Les Exercices de la méthode intégrale de Rythmique, Solfège et Improvisation in: »Le Rythme«, Februar 1924
24	Jaques-Dalcroze, Emile	Grammaire rythmique in: »Le Rythme« Nr. 17, Juni 1926
25	Jaques-Dalcroze, Emile	Abbildung aus: »Le Rythme« Nr. 24, Oktober 1928
26	Jaques-Dalcroze, Emile	Les ›hop‹ musicaux in: »Le Rythme« Nr. 28, März 1930
27	Jaques-Dalcroze, Emile	Musikalisch-rhythmische Erziehung (Schema) in: »Le Rythme«, Nr. 31, Mai 1931
28	Jaques-Dalcroze, Emile	Petite Histoire de la Rythmique in: »Le Rythme«, Nr. 39, Juni 1935
29	Jaques-Dalcroze, Emile	2 fragments en allemand fragmentarisch erhaltener Schreibmaschinentext, MS. mus. 704/17, BPU Genf
30	Jaques-Dalcroze, Emile	Antwort auf Einwendungen gegen die Methode MS. mus. 703/2, BPU Genf
31	Jaques-Dalcroze, Emile	Programm und Erläuterungen zu den Übungen
32	Jaques-Dalcroze, Emile	Vortrag I MS.mus. 710/4a in »Ferienkurs«, 4 Vorträge, BPU Genf
33	Jaques-Dalcroze, Emile	Vortrag II MS. mus. 710/4b in »Ferienkurs«, 4 Vorträge, BPU Genf
34	Jaques-Dalcroze, Emile	Vortrag IV MS. mus. 710/4d in »Ferienkurs«, 4 Vorträge, BPU Genf
35	Jaques-Dalcroze, Emile	»Conférence en allemand sur la méthode de rythmique J.-D.« MS. mus. 722/94
36	Jaques-Dalcroze, Emile	in »Die Rhythmik und die Erziehung in der Schule«, MS. mus. 704/1, BPU Genf
37	Jaques-Dalcroze, Emile	Manuskripte der 20er bis 40er Jahre Bibliothek des Instituts Jaques-Dalcroze, Genf
38		Der Genfer Protest und Jaques-Dalcroze Hrsg: Ausschuß zur Gründung eines Vereins zur Erhaltung der Methode Jaques-Dalcroze in Deutschland, Berlin 1915 (als Manuskript gedruckt)
39	Adorno, Theodor W	Zur Musikpädagogik (2) in »Dissonanzen«, Göttingen 1956 (2. Auflage 1982)
40	Adorno, Theodor W.	Kritik des Musikanten in: »Dissonanzen«, Göttingen 1956 (2. Auflage 1982)
41	Apfel, Ernst	Studien zur Theorie und Geschichte der musikalischen Rhythmik und Metrik Dahlhaus, Carl München 1974
42	Appia, Adolphe	Über Ursprung und Anfang der rhythmischen Gymnastik in: Der Rhythmus, Ein Jahrbuch, Bd. I, Jena 1911
43		Adolphe Appia, ou le renouveau de l'esthétique théâtrale Ausstellungskatalog, Lausanne 1992
44	Archiv der Deutschen Jugendmusikbewegung e.V., Hamburg, (Hrsg.)	Die deutsche Jugendmusikbewegung in Dokumenten ihrer Zeit von den Anfängen bis 1933 Wolfenbüttel und Zürich 1980

45 Aristoxenos von Tarent — Melik und Rhythmik des classischen Hellenentums
Hrsg. R. Westphal, Leipzig 1883
Repro Hildesheim 1965

46 Ast, Max — Die Methode Jaques-Dalcroze und ihre Verwertung in der Schule
in: »Die Stimme, Centralblatt für Stimm- und Tonbildung, Gesangunterricht und Stimmhygiene«, VII. Jahrg., Heft 6, März 1913
ebenfalls erscheinen in:
»Der Schulgesang, Handbuch der Schulgesangmethodik«, Breslau 1921 und in: »Der Schulmusikunterricht, Methodisches Handbuch mit ausführlicher Stimmbildungslehre«, 1929

47 — Vortrag über Max Ast und sein Wirken
Typoskript aus dem Nachlaß, ohne Verfasserangabe

48 Bablet-Hahn, Marie L. — Adolphe Appia – Œuvres Complètes
CH-Bonstetten 1988

49 Baer-Frissell, Christine — Die rhythmische Gymnastik als Erziehung
in: »Hellerauer Blätter«, Heft 1, Juni 1922

50 Baer-Frissell, Christine — in: »Hellerauer Blätter«, Heft IV/V

51 Baeriswyl, M. J. — La Rythmique, système pédagogique
in: »Le Rythme«, No.14, Décembre 1924

52 Baeriswyl, M. J. — La gymnastique rythmique et l'école primaire
in: »1. Congrés du Rythme«, Genf 1926

53 Baeriswyl, M. J. — La Rythmique Jaques-Dalcroze dans l'enseignement général
in: »Le Rythme«, Juli 1959

54 Batel, Günter — Musikerziehung und Musikpflege, Leo Kestenberg
Wolfenbüttel 1989

55 Becking, G. — Der musikalische Rhythmus als Erkenntnisquelle
Stuttgart 1958

56 Bekker, Paul — Die Bedeutung der Musik für die künstlerische Körperschulung
in: L. Pallat / F. Hilker, »Künstlerische Körperschulung«, Breslau 1926

57 Benary, Peter — Rhythmik und Metrik, eine praktische Anleitung
2. Auflage, Köln 1973

58 Berlepsch-Valendàs — Abwehr. Offener Brief eines in Deutschland lebenden Schweizers an Herrn Dr. Ferdinand Hodler und Herrn Jaques-Dalcroze in Genf
Planegg bei München 1914

59 Bernd, Christine — Bewegung und Theater
Frankfurt 1988

60 Bie, Oskar — Vor den Kulissen
in: »Börsen-Courier« vom 20. Juni 1912

61 Bie, Oskar — Der Tanz
Berlin 1919

62 Blensdorf, Charlotte, (verh. MacJannet) — in: »Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925 - 1930«
Hrsg. P. Petersen und A. Foertsch, Weimar 1930

63 Blensdorf, Charlotte, (verh. MacJannet) — Otto Blensdorf – Ein Lebensbild
MPZ-Quellenschriften 17, Einleitung, Frankfurt/Main 1990 (Reprint)

64 Blensdorf, Otto — Rhythmische Gymnastik im Schulunterricht?
in: »Le Rythme« März 1909

65 Blensdorf, Otto — Erziehung zur Selbsttätigkeit im Gesangunterricht für Volks- und höhere Schulen – nach den Grundsätzen Jaques-Dalcroze
Elberfeld 1913

66 Blensdorf, Otto — Praxis der Rhythmik und Körpertechnik in Schule und Haus
Elberfeld 1922

67 Blensdorf, Otto — Wesen und Ziele der Erziehung durch den Rhythmus
in: »Hellerauer Blätter«, August 1922 (auch als Sonderdruck)

68 Blensdorf, Otto — Körperrhythmus – Metrik – angewandte Rhythmik
in: »Musik und Volk, Schule und Kirche, Vorträge der Reichsschulmusikwoche«
Hrsg. Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin, Leipzig 1926

69 Blensdorf, Otto — Musikunterricht oder rhythmisch-musikalische Erziehung?
in: »Zeitschrift für Schulmusik«, 4. Jahrgang, Berlin 1931

70 von Böckmann, Kurt — Schulprospekt »Neue Schule für angewandten Rhythmus Hellerau«, Juni 1916

71 von Böckmann, Kurt — Musikalische Begabung, Musikunterricht, Rhythmische Gymnastik
in: Fritz Jöde (Hrsg.): »Musikalische Jugendkultur«, Hamburg 1918

72 von Böckmann, Kurt — Angewandter Rhythmus – Die rhythmische Körperschulung
»Drucksachen der Neuen Schule für angewandten Rhythmus, Hellerau«, Blatt 7
in: »Rhythmik in der Erziehung«, 1989 Heft 3, S. 90 ff

73 Bode, Rudolf — Aufgaben und Ziele der Rhythmischen Gymnastik
Vortrag, München 1913

74 Bode, Rudolf — Rhythmus und Körpererziehung
Jena 1923

75 Bode, Rudolf — Musik und Bewegung
sieben Abhandlungen, 4. Auflage, Stuttgart 1967

76 Bode, Rudolf — Musik und Körpererziehung
in: »Musik und Bewegung«, Stuttgart 1967

77 Bode, Rudolf — Spannung und Lösung
in: »Musik und Bewegung«, Stuttgart 1967

78 Boepple, Paul (sen.) — Die Elemente der Musikalität,
Präparationen für den Gesangunterricht in der Volksschule nach den Grundsätzen der Methode Jaques-Dalcroze
Lausanne / Leipzig 1910

79 Boepple, Paul (sen.) — Ziele des Schulgesanges vor hundert Jahren und heute
Basel 1913

80 Bonifas, Henri — A la mémoire de Nina Gorter
in: »Le Rythme«, Nr. 10, Oct./Nov. 1922

81 Brandenburg, Hans — Der moderne Tanz
2. Auflage, München 1917

82 Brandenburg, Hans — Kleiner Lorbeer für Dalcroze
Zeitungsartikel zum Tod von Jaques-Dalcroze im Jahre 1950

83 Brunner-Danuser, Fida — Mimi Scheiblauer – Musik und Bewegung
Zürich 1984

84 Brunet-Lecomte, H. — Jaques-Dalcroze – sa vie – son oeuvre
Génève - Paris 1950

85 Buckle, Richard — Diaghilew
Herford 1984

86 Bücher, Karl — Arbeit und Rhythmus
Leipzig, Berlin 1909

87 Demisch, Heinz — Erhobene Hände – Geschichte einer Gebärde in der Bildenden Kunst
Stuttgart 1984

88 Dohrn, Wolf — Die Aufgabe der Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze
in: »Der Rhythmus, Ein Jahrbuch«, Bd. I, Jena 1911

89 Dohrn, Wolf — Nachrichten über den Neubau des Instituts und die Unterrichtskurse 1911/12
in: »Der Rhythmus, Ein Jahrbuch«, Bd. I, Jena 1911

90 Eberhardt, Siegfried — Der Körper in Form und in Hemmung
München 1926

91 Erpf, Hermann — Erziehung durch neue Musik – Erziehung zur neuen Musik
in MuP, 1930/31

92 Färber, Friedrich — Praktische Demonstrationen der rhythmischen Gymnastik und des Solfège
in: »Gesangswissenschaft und Gesangspädagogik«
Vier Vorträge, Vortrag III, 4. Musikpädagogischer Kongress, Berlin 1908

93 Faßhauer, Michael — Phänomen Hellerau, Linolschnitte Dresden-Hellerau, Dresden 1997

94 Ferand-Freund, E. — Rhythmische Gymnastik und Körpererziehung
in: Pallat-Hilker, »Künstlerische Körperschulung«, Breslau 1926

95 Ferrière, Adolphe — L'ecole active
Deutsche Ausgabe: »Schule der Selbstbetätigung oder Tatschule«
(Hrsg. P. Petersen) Weimar 1928

96 Thurau, Elfriede — Die Rhythmische Gymnastik in der Schule
(verh. Feudel) Berlin 1915

97 Feudel, Elfriede (Hrsg.) — Rhythmik, Theorie und Praxis der körperlich-musikalischen Erziehung
München 1926

98 Feudel, Elfriede — Rhythmische Erziehung
Wolfenbüttel, Berlin 1939

99 Feudel, Elfriede — Durchbruch zum Rhythmischen in der Erziehung
Stuttgart 1949

100 Feudel, Elfriede — Dynamische Pädagogik
Freiburg 1962

101 — Manuskripte aus dem Nachlaß von Elfriede Feudel

102 Feudel, H.-G. — Ein Leben für die Rhythmik, Elfriede Feudel
Remscheid 1981

103 Fischer, Hans W. — Körperschönheit und Körperkultur. Sport – Gymnastik – Tanz
Berlin 1928

104 Flusser, Vilém — Gesten, Versuch einer Phänomenologie
Düsseldorf - Bensheim 1991

105 Frecot/Geist/Kerbs — Fidus 1868 - 1948
München 1972

106 Frecot, Janos — Von der Weltstadt zur Kiefernheide oder : Die Flucht aus der Bürgerlichkeit
in: Katalog der Ausstellung »Berlin um 1900«, Berlin 1984

107 Giertz, Gernot — Kultus ohne Götter
München 1975

108 Giraudet , A. — Mimique, Physiognomie et Gestes
Paris 1895

109 Gleisner, Martin — Tanz für alle
Leipzig 1928

110 Gräser, Wolfgang — Körpersinn, Gymnastik – Tanz – Sport
München 1927

111 Guillermin, René — in: »Le Rythme«, Juillet 1924

112 Güldenstein, Gustav — Unterrichtsprobleme
in: »Rhythmik, Theorie und Praxis der körperlich-musikalischen Erziehung«, Hrsg. E. Feudel, München 1926 (Lit. 97)

113 Günther, Siegfried — Erziehung zur neuen Musik
in: MuE, 1927

114 Halm, A. — Von zwei Kulturen der Musik
Stuttgart 1947

115 Hammel, Heide — Die Schulmusik in der Weimarer Republik – Politische und gesellschaftliche Aspekte der Reformdiskussion in den 20er Jahren
Stuttgart, 1990

116 Harless, Hermann — Erziehungsgemeinde
in: »Hellerauer Blätter«, August 1922

117 Haselbach, Barbara — Zur elementaren Erfahrung leibhaften Musizierens
in: »Musik und Körper«, Hrsg. Werner Pütz, Essen 1990

118 Hellerau-Laxenburg — Schulprospekt der Schule Hellerau-Laxenburg, 1926

119 Helms, Sigmund — Bedeutende Musikpädagogen:
Musikpädagogik zwischen den Weltkriegen, Edmund Joseph Müller
Wolfenbüttel, Zürich 1988

120 Henneberg, Gudrun — Theorien zur Rhythmik und Metrik
Tutzing 1974

121 Hernried, Robert — Emile Jaques-Dalcroze' Lebenswerk
in: »Die Musikerziehung«, Jahrgang 6, Berlin 1929

122 Holtmeyer, Gert — Schulmusik und Musiklehrer an der höheren Schule
(Diss.) 1975

123 Jacobs, Dore — Die menschliche Bewegung
Ratingen 1962

124 Jacobs, Dore — Bewegungsbildung, Menschenbildung
Kastellaun 1978

125 Jacobs, H. — Fünf Jahre mit den Richtlinien durch den Musikunterricht der höheren Schule
in: »Musikerziehung«, 7. Jhrg, Heft 8, August 1930

126 Jeuckens, Robert — Oberprimaner und Musik
in: MuP, 1931/32

127 Jöde, Fritz — Musik und Erziehung (1919)
in: »Musikerziehung und Musikunterricht in Geschichte und Gegenwart«, Hrsg. Heinz Otto Paul, 1973

128 Jöde, Fritz — Grundsätzliches zur heutigen Lage der musikalischen Volkskultur, 1927

129 Jolowicz, Ernst — Die pädagogische Bedeutung der Rhythmischen Gymnastik Jaques-Dalcroze
in »Sprechen, Singen, Musik, Grund- und Zeitfragen aus der Stimmkunde, der Musiktheorie und der musikalischen Jugend- und Volkserziehung«, Leipzig 1911

130 Jung, C. G. — Bewußtes und Unbewußtes
Frankfurt 1957

131 Keil, Karl — E. Jaques-Dalcroze und die musikalische Pädagogik der Zukunft
in: »Musikalisches Wochenblatt / Neue Zeitschrift für Musik«, 07. März 1907

132 Keil, Karl — Leitfaden für den rhythmischen Unterricht (Methode Jaques-Dalcroze)
Elementarstufe
Leipzig 1916

133 Kessler, Harry Graf — Tagebücher 1918 - 1937
Frankfurt am Main 1982

134 Kestenberg, Leo — Musikerziehung, 1921

135 Kestenberg, Leo — Musikpflege in Schule und Volk,
Denkschrift über die gesamte Musikerziehung und Musikpflege
Berlin, Leipzig 1923

136 Kestenberg, Leo — Brief in: Le Rythme, Nr. 41, Juni 1936

137 Klages, Ludwig — Vom Wesen des Rhythmus
in: Pallat-Hilker, »Künstlerische Körperschulung«, Breslau 1926

138 Klages, Ludwig — Der Geist als Widersacher der Seele
Leipzig 1929 [Nachdruck Bonn 1981]

139 Kolland, Dorothea — Die Jugendmusikbewegung
Stuttgart 1979

140 Kossolapow, Line — Musische Erziehung zwischen Kunst und Kreativität
Frankfurt 1975

141 Krênek, Ernst — Die Stellung der Musik in der Kultur der Gegenwart
in: MuP 1930/31

142 Kriegsministerium (Hrsg.) — Der Beschuß der Kathedrale von Reims
Berlin 1915

143 [Autoren, div.] — Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen des dritten Kunsterziehertages in Hamburg am 13., 14., 15. Oktober 1905
Leipzig 1906

144 [Autorenkollektiv] — Kunstkörper – Körperkunst
Ausstellungskatalog, Hrsg. Kulturamt der Stadt Stuttgart 1989

145 Landmann, Robert — Ascona – Monte Verità
Frankfurt, Berlin 1979

146 Lehmann, Bruno — Schulgemäße rhythmisch-gymnastische Übungen
in: »Die Stimme«, Heft 9, 1913

147 Leserbrief N. N. — in: »Le Rythme«, Dez. 1921

148 Linse, Ulrich — Freiluftkultur der Wandervögel
in: Katalog der Ausstellung »Schock und Schöpfung, Jugendästhetik im 20. Jahrhundert«
Hrsg. Deutscher Werkbund e.V., Württembergischer Kunstverein Stuttgart, Luchterhand 1986

149 Lussy, Mathis — Le Rythme musical
Paris 1883
Zusammenfassung in: Edmond Monod »Mathis Lussy und der musikalische Rhythmus«, Neuchâtel 1912 (Lit.158)

150 Lussy, Mathis — Traité de l'expression
erschienen in deutscher Übersetzung unter dem Titel »Die Kunst des musikalischen Vortrags«,
Hrsg. und Bearbeiter Felix Vogt, Leipzig 1886

	MacJannet, Charlotte	siehe unter Blensdorf, Charlotte
151	Martin, Frank	Die Entwicklung der Rhythmik des Herrn Jaques-Dalcroze in: »Le Rythme«, Oktober 1928
152	Martin, Frank et. al.	Émile Jaques-Dalcroze L'homme, le compositeur, le créateur de la rythmique Neuchâtel 1965
153	Meinel, Kurt	Bewegungslehre Berlin 1971
154	de Mendelssohn, Peter	Unterwegs mit Reiseschatten Frankfurt am Main 1977
155	Merz, Max	Tanz als Lebensfrage Bensberg
156	de Michaelis, Marco	Heinrich Tessenow, 1876 - 1950, Das architektonische Gesamtwerk Stuttgart 1991
157	Middendorf, Ilse	Der Erfahrbare Atem, eine Atemlehre Paderborn 1986
158	Monod, Edmond	Mathis Lussy und der musikalische Rhythmus Neuchâtel 1912 (siehe Lit. 149)
159	Morsch, Anna	Bericht über den 4. Musikpädagogischen Kongress, Berlin 1908 in »Der Klavier-Lehrer« Nr. 13, XXXI. Jhg, Berlin 1908
160	Müller, Alfred	Rhythmische Gymnastik Jena 1925, Diplomarbeit der Deutschen Hochschule für Leibesübungen Abschnitt II, Rhythmische Leibeserziehung
161	Müller, Edmund Joseph	Lehrbuch der Musikpädagogik in: »MPZ Quellenschriften« 10, 1989 (Hrsg. Helms, Siegfried)
162	Müller, Ursula	Der Rhythmus Bern 1966
163	Nattkämper, Heinz	Musik und Bewegung in: IV. Kongress für Leibeserziehung »Die Gestaltung«, Oktober 1967, Stuttgart, Hrsg. Ausschuß deutscher Leibeserzieher
164	Neikes, J. L.	Scheiblauer-Rhythmik, Orthagogische Rhythmik Sankt Augustin 1987
165	Nietzsche, Friedrich	Werke, Bd. II, Hrsg. Karl Schlechta, München 1966
166	Nitschke, August	Der Kult der Bewegung, Turnen, Rhythmik und Neue Tänze 10. Kollegstunde im Funkkolleg »Jahrhundertwende 1880 - 1930« Stuttgart 1988
167	Nolte, Eckard	Lehrpläne und Richtlinien Mainz 1975
168	Oberzaucher-Schüller, Gunhild	Ausdruckstanz – Eine mitteleuropäische Bewegung der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts Wilhelmshaven 1992
169	Ostrowski, Kai (Lorenz, Karl)	Heimat hat keinen Plural in: »Rhythmus in der Erziehung«, Heft I (1978)
170	Petersen, Peter	Die neueuropäische Erziehungsbewegung Weimar 1926
171	Perrottet, Suzanne	Ein bewegtes Leben Bern 1990

172 Pfeffer, Charlotte — Musik- und Turnunterricht in Mädchenschulen; ihre Berührungspunkte und Widersprüche
in: »Musikpädagogische Gegenwartsfragen, eine Übersicht über die Musikpädagogik vom Kindergarten bis zur Hochschule«,
Vorträge der VI. Reichsschulmusikwoche in Dresden, Leipzig 1928

173 Pfeffer, Charlotte — Jahresbericht der staatlichen Akademie – Hochschule für Musik – in Berlin, Berichtszeit: 1. Oktober 1925 - 30. September 1927

174 Pfrimmer, Albert — 1er Congrès du Rythme
Hrsg. Sekretariat des Instituts Jaques-Dalcroze, Genf 1926

175 Piguet,Georges — in: »Le Rythme« Nr. 24, Oktober 1928

176 Platon — Platons sämtliche Werke, Band 3, Politeia, rororo Hamburg 1963

177 Popplow, U. — Leibesübungen und Leibeserziehung in der griechischen Antike
5. Auflage, Stuttgart 1972

178 Pütz, Werner — Musik und Körper
Essen 1990

179 de Ras, Marion — Wenn der Körper restlos rhythmisch ist und hemmungslos innerviert
in: Katalog der Ausstellung »Schock und Schöpfung, Jugendästhetik im 20. Jahrhundert«, Hrsg. Deutscher Werkbund e.V.,
Württembergischer Kunstverein Stuttgart, Luchterhand 1986

180 Röthig, Peter — Beiträge zur Theorie und Lehre vom Rhythmus
Schorndorf 1966

181 Röthig, Peter — Rhythmus und Bewegung
Schorndorf 1967 (2. Auflage 1970)

182 Rosenstrauch, Henriette — Was ist das Wesentliche an der Erziehungsmethode Jaques-Dalcroze?
Brief an meine Kollegen
in: »Le Rythme«, März - Juni 1957

183 Roters, Eberhard — Weltstadt und Kiefernheide
in: Katalog der Ausstellung »Berlin um 1900«, Berlin 1984

184 Rutz, Ottmar — Musik, Wort und Körper als Gemütsausdruck
Leipzig 1911

185 von Salzmann, Alexander — Licht, Belichtung und Beleuchtung
in: »Der Rhythmus, Ein Jahrbuch«, Bd. II, 1. Hälfte, Jena 1913

186 Sarfert, Hans-Jürgen — Hellerau – Die Gartenstadt und Künstlerkolonie
Dresden 1993

187 von Scheltema, M. Adama — Bericht der Schulen: Deutschland: Berlin
in: »Le Rythme«, Juli 1924

188 Schering, Arnold — Musikalische Bildung und Erziehung zum musikalischen Hören
Leipzig 1910

189 Schiller, Friedrich — Kallias oder Über die Schönheit
in: »Über das Schöne und die Kunst«, München 1984

190 Schmidt, F. A., Möller, K. Radczwill, M — Schönheit und Gymnastik...
Leipzig 1907

191 Schulte, H. — Das musikalische Schaffen des Kindes
Leipzig, 1926

192 Sckerl, Lucie — Anleitung für den Gymnastikunterricht in den Schulen
Berlin 1926

193 Sckerl, Lucie — Wie ich zur Gymnastik kam
Typoskript, Berlin 1973

194 Seidel, Wilhelm — Über Rhythmustheorien der Neuzeit
Bern und München 1975

195 Seidl, Arthur — Die Hellerauer Schulfeste und die Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze,
Regensburg

196 Sorell, Walter — Der Tanz als Spiegel der Zeit
Wilhelmshaven 1985

197 Spanuth, August — Die Tänze von Hellerau
in: »Die Woche«, Berlin 17. August 1912

198 Steger, Julius — Die Methode Jaques-Dalcroze und ihre Verwertung im Gesangunterricht an höheren Schulen
in: »Jahresbericht über das Schuljahr 1907/1908
der Oberreal- und Landwirtschaftsschule in Flensburg«

199 Steger, Julius — Welche Bedeutung hat die Methode Jaques-Dalcroze für die musikalische Erziehung unserer deutschen Jugend?
in: »Der Klavier-Lehrer«, Nr. 17 und 18, XXXI. Jhg, Berlin 1908

200 Steinhagen, Otto — Zur Reform der Schulmusik
in: »Musikpädagogische Blätter«, 1928/29

201 Steinitzer, Max — Rhythmische Gymnastik
in: »Leipziger Neueste Nachrichten«, 25. Oktober 1911

202 Steinitzer, Max — Pädagogik der Musik
Leipzig 1929

203 Storck, Karl — Emile Jaques-Dalcroze, seine Stellung und Aufgabe in unserer Zeit
Stuttgart 1912

204 Störig, H. J. — Kleine Weltgeschichte der Philosophie
München, Zürich 1963

205 Strehle, Hermann — Mienen, Gesten, Gebärden
München, Basel 1974

206 Szeemann, Harald u.a. — Monte Verità – Berg der Wahrheit
Kunsthaus Zürich

207 Tervooren, Helga — Die rhythmisch-musikalische Erziehung im ersten Drittel unseres Jahrhunderts
Frankfurt am Main 1987

208 Tessenow, Heinrich — Geschriebenes, Gedanken eines Baumeisters
Hrgs. Ulrich Conrads, Braunschweig/Wiesbaden 1982

209 Tetzel, Eugen — Rhythmus und Vortrag
Berlin 1926

210 Thieß, Frank — Der Tanz
München 1920

Thurau, Elfriede — siehe unter Feudel, Elfriede

211 Török, Alfons — Entwicklung und Bedeutung der Rhythmischen Gymnastik
in: »Der Merker«, Wien, 8 (1917), 10, 11

212 Tschudi, Robert — Wesen und Bedeutung der Rhythmischen Gymnastik, Methode Jaques-Dalcroze
Leipzig 1908

213 Wangerin, Gerda
Weiss, Gerhard — Heinrich Tessenow
Essen 1976

214 Warner, Theodor — Musische Erziehung zwischen Kult und Kunst
Berlin, Darmstadt 1954

215 Westphal, Kurt — Voraussetzungen des Musikunterrichts in großstädtischen Oberklassen
in: ZFS, 1932

216 Winther, F. H. — Körperbildung als Kunst und Pflicht
München 1923

217 Woerner, Roman — Jaques-Dalcroze
in: »Mainzer Tagblatt«, 29. Oktober 1907

Studien und Dokumente zur Tanzwissenschaft

Herausgeber:
Deutsches Tanzarchiv Köln

Band 1 Athina Chadzis: Die expressionistischen Maskentänzer Lavinia Schulz und Walter Holdt. 1998.

Band 2 Joachim Gobbert: Zur Methode Jaques-Dalcroze. Die Rhythmische Gymnastik als musikpädagogisches System. Wege und Möglichkeiten der plastischen Darstellung von Musik durch den menschlichen Körper. 1998.

Peter Lang · Europäischer Verlag der Wissenschaften

Tervooren, Helga

Die rhythmisch-musikalische Erziehung im ersten Drittel unseres Jahrhunderts

Von der Jahrhundertwende bis zum Ausgang der Kestenberg-Reform unter besonderer Berücksichtigung von Kindergarten und Grundschule

Frankfurt/M., Bern, New York, 1987. IV, 666 S.
Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik. Bd. 320
ISBN 3-8204-0908-4 · br. DM 108.–*

Zentrales Anliegen der Arbeit ist es, Entstehung und Entwicklung der rhythmisch-musikalischen Erziehung aus ihrem Ursprung bei E. Jaques-Dalcroze zwischen 1900 und 1932/33 aus geeigneten Quellen und in einem Zusammenhang von zeitgeschichtlichen, künstlerisch-kulturellen und reformpädagogischen Entwicklungen zu erschliessen und für unsere Zeit zugänglich zu machen. Ein besonderer Hinweis gilt der erziehenden und bildenden Bedeutung von Musik, Rhythmus, Sprache, Bewegung für ein ganzheitliches Erleben und Erfahren musikalischer Phänomene wie für die Entfaltung einer künstlerisch-schöpferischen Persönlichkeit.

Aus dem Inhalt: Pädagogische und musikpädagogische Hauptentwicklungslinien seit der Jahrhundertwende · Die rhythmisch-musikalische Erziehung bei E. Jaques-Dalcroze und im Kontext des Zeitraumes der Kestenberg-Reform

«Der Verfasserin ist es gelungen, die Fülle des Stoffes nach intensivem Quellenstudium auf mehr als 600 Seiten so zu gestalten, daß selbst jemand, der mit der Geschichte der Rhythmik gut vertraut ist, immer wieder neue Zusammenhänge entdeckt und das Buch nicht eher aus der Hand legt, bis er auch die noch mehr als 60 Seiten umfassende Bibliographie gelesen hat, die für jeden, der Quellenstudien betreibt, ein unentbehrlicher Ratgeber ist.»
(Rhythmik in der Erziehung)

Frankfurt/M · Berlin · Bern · New York · Paris · Wien
Auslieferung: Verlag Peter Lang AG
Jupiterstr. 15, CH-3000 Bern 15
Telefax (004131) 9402131
*inklusive Mehrwertsteuer
Preisänderungen vorbehalten

Das Buch und das Video machen den Versuch, das Kernstück der Methode Jaques-Dalcroze, die Rhythmische Gymnastik, als musikpädagogisches System und als künstlerisches Bewegungssystem darzustellen. Anhand der Entstehung und der Wirkungsgeschichte der Methode soll klargemacht werden, auf welche Weise die Lebensreformbewegung zu Anfang des 20. Jahrhunderts mit ihren Ideen, Ideologien, Utopien und Postulaten das Werk von Jaques-Dalcroze zunächst begünstigt, später jedoch behindert, ja verfälscht hat. Ferner versucht der Autor, durch die Einführung des Begriffs „Plastische Musik" Mißverständnisse auszuräumen, die mit den Begriffen „Rhythmische Gymnastik" und „Rhythmik" in ihrer heutigen Bedeutung zu tun haben. Das Buch und das Video (mit einer Spielzeit von ca. 60 Minuten) sollen schließlich zur musikalisch-künstlerischen Arbeit mit einem Darstellungssystem anregen, dessen vielfältige Möglichkeiten bisher weder erkannt, gekannt noch genutzt worden sind.

Joachim Gobbert wurde 1936 in Hindenburg/Oberschlesien geboren. Studium der Schulmusik sowie Gesangstudium an den Musikhochschulen Weimar und Stuttgart. Studium der Geschichte an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen. Tätigkeit als Musikpädagoge, Konzerttätigkeit. Promotion an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/Main. Seit 1992 freie Künstlerische Tätigkeit, Lehrtätigkeit.